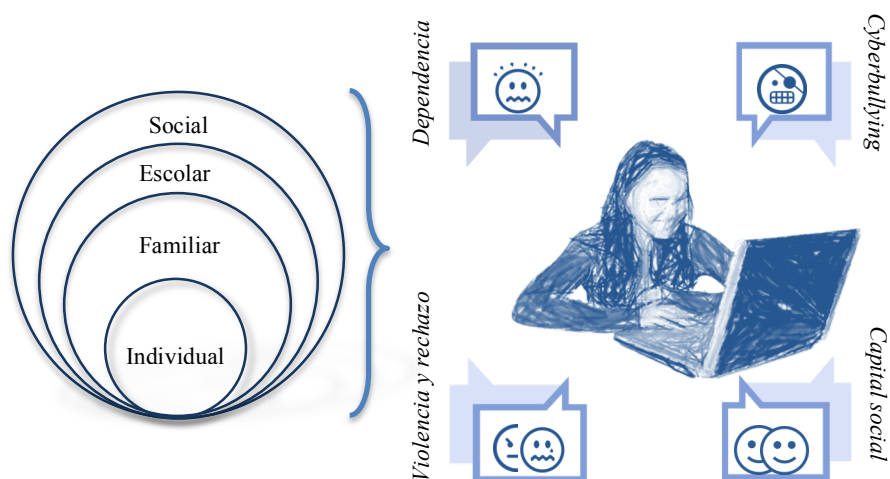




FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Departamento de Educación y Psicología Social

Adolescencia, violencia y redes sociales virtuales: un análisis psicosocial



TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Samuel Crespo Ramos

Dirigida por:

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Dra. Belén Martínez Ferrer

Sevilla, 2018

El conflicto entre la necesidad de pertenecer a un grupo y la necesidad de ser visto como único e individual es la lucha dominante de la adolescencia. (Jeanne Elum)

*A mi padre, por hacerme creer que siempre puedo;
a mi madre, por poder hacer que siempre crea;
a mi hermano por creer en mí desde pequeño;
a mi mujer por hacerlo absolutamente todo posible,
y a mis hijos Manuel y Pablo por ser la más bonita
consecuencia de todo esto.*

Esta tesis se ha elaborado en el marco de los proyectos de investigación La Violencia Escolar, de Pareja y Filio-Parental en la Adolescencia desde la Perspectiva Ecológica (PSI2012-33464), dentro del subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

Tabla de Contenido

PRESENTACIÓN

1. Justificación	29
2. Agradecimientos	31

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I LA ADOLESCENCIA

1. Definición y etapas	33
2. Cambios en la adolescencia	34
2.1 Cambios físicos	35
2.2 Cambios psicológicos	36
2.3 Cambios sociales	44
2.3.1 Relaciones con el entorno familiar	44
2.3.2 Relaciones con el entorno de los iguales	45
2.3.3 Relaciones entre los iguales y los padres	47
3. Perspectivas teóricas	49
3.1 La perspectiva ecológica y el modelo de desarrollo humano	50
3.1.1 La perspectiva ecológica	50
3.1.2 El modelo ecológico del desarrollo humano	52
3.1.3 Niveles del modelo ecológico del desarrollo humano	54

CAPÍTULO II

LA SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

1. Escenarios de socialización en la adolescencia	59
2. Familia y socialización primaria. Ajuste en la adolescencia	63
2.1 La familia como contexto de socialización	66
2.2 Objetivos de la socialización familiar	67
2.3 Transmisión de valores de padres a hijos	68
2.4 Bidireccionalidad de la socialización familiar	70
2.5 Los estilos de socialización familiar	71

2.6 Estilos parentales y ajuste en la adolescencia	79
2.6.1 Socialización parental y violencia en la adolescencia	81
2.6.2 Socialización parental y violencia escolar	82
3. El centro educativo como agente de socialización	84
3.1 Interacción familia-escuela y el ajuste en los hijos	89
3.2 Las rutas transitorias y persistente	92
3.2.1 Trayectoria transitoria.....	93
3.2.2 Trayectoria persistente	95
3.3 Ajuste en la adolescencia en la socialización secundaria	98
4. El grupo de iguales.....	105
4.1 Las amistades	105
4.2 Las relaciones románticas en la adolescencia.....	106
5. La comunidad del adolescente como entorno de socialización.	108

CAPÍTULO III

LAS REDES SOCIALES VIRTUALES Y LA ADOLESCENCIA

1. Las redes sociales.....	111
1.1 Orígenes	111
1.2 Definición	113
1.3 Características, perspectivas y principios	113
2. Las redes sociales y el modelo ecológico de desarrollo humano.....	117
3. Las redes sociales virtuales.....	121
4. Las redes sociales virtuales como reciente entorno de socialización adolescente.....	130
5. Conductas de riesgo adolescente en redes sociales desde el modelo ecológico	141
5.1 Conductas de riesgo	141
5.1.1 Dependencia de redes sociales virtuales	144
5.1.2 Violencia y rechazo sufrido en las redes sociales virtuales	148
5.1.3 <i>Cyberbullying</i> y cibervictimización.....	149
5.2 Variables de conductas de riesgo en las RSV desde la perspectiva ecológica.	151
5.2.1 Variables individuales.....	157
5.2.2 Variables familiares	168

5.2.3 Variables escolares.....	171
5.2.4 Variables sociales.....	172
1. Objetivo de la Investigación	175

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV MÉTODO

1. Universo y muestra	179
2. Instrumentos.....	184
3. Procedimiento	203

CAPÍTULO V RESULTADOS

1. Variables, factores de estudio y análisis de datos	205
2. Análisis de correlaciones	209
2.1 Ámbito individual	209
2.1.1 Análisis de correlaciones entre variables individuales	219
2.1.2 Análisis de correlaciones de variables individuales y escolares.....	211
2.1.3 Análisis de correlaciones de variables individuales y familiares.....	212
2.1.4 Análisis de correlaciones de variables individuales y sociales.....	214
2.1.5 Análisis de correlaciones de variables individuales y virtuales.....	215
2.2 Ámbito escolar	217
2.2.1 Análisis de matriz de correlaciones de variables escolares y familiares	217
2.2.2 Análisis de matriz de correlaciones de variables escolares y sociales.....	218
2.2.3 Análisis de matriz de correlaciones de variables escolares y virtuales.....	218

2.3	Ámbito familiar.....	220
2.3.1	Análisis de matriz de correlaciones entre variables de ámbito familiar	221
2.3.2	Análisis de matriz de correlaciones de variables familiares y sociales	222
2.3.3	Análisis de matriz de correlaciones de variables familiares y virtuales	224
2.4	Ámbito social.....	225
2.4.1	Análisis de matriz de correlaciones de sociales y virtuales	225
2.5	Ámbito virtual.....	227
2.5.1	Análisis de matriz de correlaciones entre variables del ámbito virtual	227
3.	Análisis de conglomerados	228
4.	Análisis de discriminantes	230
4.1	Discriminante de alta y baja violencia escolar.....	230
4.2	Discriminante de alta y baja dependencia de las redes sociales virtuales.....	233
4.3	Discriminante de alto y bajo fortalecimiento de la amistad.....	238
4.4	Discriminante de alta y baja violencia y rechazo.....	242
4.5	Discriminante de alto y bajo facilitador social	246
4.6	Discriminante de alto y bajo comportamiento como ciberagresor	250
4.7	Discriminante de estatus sociométricos: rechazados y preferidos.....	254
4.8	Discriminante de estatus sociométrico: rechazados e ignorados	258
5.	Análisis multivariados. MANOVAS y ANOVAS.....	263
5.1	Ámbito individual	263
5.1.1	Diferencias individuales en función de diferentes niveles de dependencia... ..	263
5.1.2	Diferencias individuales en función del factor sexo	266
5.1.3	Diferencias individuales en función del factor edad.....	267
5.1.4	Diferencias individuales en función de los estilos de socialización parental	269
5.1.5	Diferencias individuales en función de los tipos sociométricos	271
5.1.6	Diferencias individuales en función de los niveles de dependencia y edad ..	273
5.2.	Ámbito familiar.....	278
5.2.1	Diferencias familiares en función de los grados de dependencia	280
5.2.2	Diferencias familiares en función del factor sexo.....	280
5.2.3	Diferencias familiares en función del factor edad	281
5.2.4	Diferencias familiares en función de los estilos de socialización parental	282
5.2.5	Diferencias familiares en función de los tipos sociométricos.....	283
5.2.6	Diferencias familiares según los conglomerados de dependencia y sexo.....	285
5.2.7	Diferencias familiares según los conglomerados de dependencia y edad	288

5.2.8 Diferencias familiares en función del tipo sociométrico y sexo	293
5.2.9 Diferencias familiares en función del estilo socioparental y sexo	293
5.3 Ámbito social	297
5.3.1 Diferencias sociales en función de los diferentes grados de dependencia.....	297
5.3.2 Diferencias sociales en función del factor sexo	298
5.3.3 Diferencias sociales en función del factor edad.....	299
5.3.4 Diferencias sociales en función de los estilos de socialización parental	300
5.3.5 Diferencias sociales en función de los tipos sociométricos	301
5.3.6 Diferencias sociales en función de los niveles de dependencia y sexo.....	302
5.3.7 Diferencias sociales en función de los niveles de dependencia y edad	305
5.3.8 Diferencias sociales según el sexo y estilos de socialización parental	308
5.4. Ámbito escolar	310
5.4.1 Diferencias escolares en función de los grados de dependencia.....	310
5.4.2 Diferencias escolares en función del factor sexo	311
5.4.3 Diferencias escolares en función del factor edad.....	311
5.4.4 Diferencias escolares en función de los estilos de socialización parental	312
5.4.5 Diferencias escolares en función de los tipos sociométricos	313
5.4.6 Diferencias escolares en función de los niveles de dependencia y edad	315
5.4.7 Diferencias escolares según el sexo y estilos de socialización parental	319
5.5. Ámbito virtual	321
5.5.1 Diferencias virtuales en función de los grados de dependencia	322
5.5.2 Diferencias virtuales en función del factor sexo	323
5.5.3 Diferencias virtuales en función del factor edad.....	324
5.5.4 Diferencias virtuales en función del factor de socialización parental.....	325
5.5.5 Diferencias virtuales en función de los tipos sociométricos	327
5.5.6 Diferencias virtuales en función de los factores estilo socioparental y sexo	329

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Ámbito relacional. Respecto de los análisis de correlación.....	333
1.1 Ámbito individual	333
1.2 Ámbito escolar	339
1.3 Ámbito familiar.....	342
1.4 Ámbito social	346
2. Ámbito diferencial. Respecto de los análisis de discriminantes	349
2.1 Ámbito individual	349
2.2 Ámbito escolar	354
2.3 Ámbito familiar.....	357
2.4 Ámbito social	360
3. Análisis comparados en función del sexo y la edad. MANOVAS y ANOVAS.....	362
3.1 Ámbito individual	362
3.2 Ámbito escolar	364
3.3 Ámbito familiar.....	367
3.4 Ámbito social	375
3.5 Ámbito virtual.....	379
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 395

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo I: La adolescencia

Tabla 1. Síntesis de los diferentes modelos teóricos del desarrollo humano.....	36
Tabla 2. Síntesis de teorías sobre el desarrollo de la conciencia moral.....	37
Tabla 3. Estadios del desarrollo de la identidad según Erikson.....	41
Tabla 4. Características personales según los estadios de identidad de Marcia	42
Tabla 5. Fases del desarrollo de la amistad según Sullivan	46
Tabla 6. Modelos teóricos del estudio de la adolescencia	50

Capítulo II: La socialización en la adolescencia

Tabla 7. Variables familiares relacionadas con la conducta delictiva y violenta	63
---	----

Capítulo III: Las redes sociales virtuales y la adolescencia

Tabla 8a. Comparativa entre las generaciones X, Y y Z sobre el uso y actitud hacia la tecnología	129
Tabla 8b. Tipos de ciberacoso, participantes y definición.....	149
Tabla 9. Estudios nacionales sobre factores de riesgo asociados al uso problemático de Internet	152
Tabla 10. Estudios internacionales sobre los factores de riesgo asociados al uso problemático de Internet (2013-2014)	155
Tabla 11. Estudios internacionales sobre los factores de riesgo asociados al uso problemático de Internet (2010-2012)	156
Tabla 12. Relación entre la condición dentro del acoso tradicional y la experiencia asociada al acoso cibernético	165

Capítulo IV: Parte empírica. Método.

Tabla 13. Distribución de la muestra general por sexo.....	179
Tabla 14. Porcentaje de edades adolescentes.....	180
Tabla 15. Porcentaje de niveles educativos	181
Tabla 16. Instrumentos y factores empleados en la investigación.....	184

Correlaciones

Tabla 17. Correlaciones entre variables individuales	209
Tabla 18. Correlaciones de variables individuales con variables escolares.....	211
Tabla 19. Correlaciones de variables individuales con variables familiares	212
Tabla 20. Correlaciones de variables individuales con variables sociales.....	214
Tabla 21. Correlaciones de variables individuales con variables virtuales	215

Tabla 22. Correlaciones de variables escolares con variables familiares	217
Tabla 23. Correlaciones de variables escolares con variables sociales	218
Tabla 24. Correlaciones de variables escolares con variables virtuales	218
Tabla 25. Correlaciones de variables familiares entre sí	220
Tabla 26. Correlaciones de variables familiares con variables sociales	222
Tabla 27. Correlaciones de variables familiares con variables virtuales	224
Tabla 28. Correlaciones de variables sociales con variables virtuales	225
Tabla 29. Correlaciones de variables virtuales con variables virtuales	227
<i>Análisis de conglomerados, K-medias y discriminantes</i>	
Tabla 30. Centros iniciales de los conglomerados.....	228
Tabla 31. Centros de los conglomerados finales	228
Tabla 32. ANOVA	228
Tabla 33. Número de casos en cada conglomerado	229
Tabla 34. Contingencia de los conglomerados de dependencia por sexo.....	229
Tabla 35. Pruebas de chi-cuadrado	229
Tabla 36. Porcentaje de alta y baja violencia escolar	230
Tabla 37. Resultados de la prueba M de Box	230
Tabla 38. Autovalores.....	230
Tabla 39. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados	230
Tabla 40. Funciones en los centroides de los grupos.....	231
Tabla 41. Matriz de estructura con correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.	231
Tabla 42. Resultados de la clasificación.....	233
Tabla 43. Resultados de la prueba	234
Tabla 44. Autovalores.....	234
Tabla 45. Lambda de Wilks de la dependencia de RSV	234
Tabla 46. Funciones en los centroides de los grupos.....	235
Tabla 47. Matriz de estructura	235
Tabla 48. Resultados de la clasificación	237
Tabla 49. Resultados de la prueba M de Box	238
Tabla 50. Autovalores.....	239
Tabla 51. Lambda de Wilks del fortalecimiento de la amistad de las RSV.....	239

Tabla 52. Funciones en los centroides de los grupos.....	239
Tabla 53. Matriz de estructura	240
Tabla 54. Resultados de la clasificación	242
Tabla 55. Resultados de la prueba	243
Tabla 56. Autovalores.....	243
Tabla 57. Lambda de Wilks de la violencia y rechazo en las RSV	243
Tabla 58. Funciones en los centroides de los grupos.....	245
Tabla 59. Matriz de estructura	245
Tabla 60. Resultados de la clasificación	246
Tabla 61. Resultados de la prueba	247
Tabla 62. Autovalores.....	247
Tabla 63. Lambda de Wilks de la violencia escolar	247
Tabla 64. Funciones en los centroides de los grupos.....	248
Tabla 65. Matriz de estructura	248
Tabla 66. Resultados de la clasificación	250
Tabla 67. Resultados de la prueba	251
Tabla 68. Autovalores.....	251
Tabla 69. Lambda de Wilks de la ciberagresión en RSV	251
Tabla 70. Funciones en los centroides de los grupos.....	252
Tabla 71. Matriz de estructura	252
Tabla 72. Resultados de la clasificación	254
Tabla 73. Resultados de la prueba	255
Tabla 74. Autovalores.....	255
Tabla 75. Lambda de Wilks del estatus sociométrico (preferidos y rechazados).....	255
Tabla 76. Funciones en los centroides de los grupos.....	256
Tabla 77. Matriz de estructura	256
Tabla 78. Resultados de la clasificación	258
Tabla 79. Resultados de la prueba	259
Tabla 80. Autovalores.....	259
Tabla 81. Lambda de Wilks de estatus sociométrico (rechazados e ignorados).....	259
Tabla 82. Funciones en los centroides de los grupos.....	260
Tabla 83. Matriz de estructura	260
Tabla 84. Resultados de la clasificación	262

Tabla 85. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	264
Tabla 86. ANOVA con medias, valores F y pruebas Bonferroni entre dimensiones del ámbito individual	265
Tabla 87. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	266
Tabla 88. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dim. del ámbito individual	267
Tabla 89. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	268
Tabla 90. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor edad y dim. del ámbito individual	268
Tabla 91. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	269
Tabla 92. ANOVA. Diferencias en variables familiares en los estilos de socialización parental.....	269
Tabla 93. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	271
Tabla 94. ANOVA. Diferencias en dimensiones individuales entre los tipos sociométricos	271
Tabla 95. Contraste multivariado para los tipos sociométricos	273
Tabla 96. ANOVA con las diferencias en el ámbito individual entre la dependencia de las RSV y la edad	275
Tabla 97. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	278
Tabla 98. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones del ámbito familiar y conglomerados de dependencia de las RSV.....	278
Tabla 99. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	280
Tabla 100. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dimensiones del ámbito familiar.....	280
Tabla 101. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	281
Tabla 102. ANOVA con valores F y pruebas de Bonferroni entre grupos de edad y dimensiones familiares.....	281
Tabla 103. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	282
Tabla 104. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito familiar y los estilos de socialización parental	282

Tabla 105. Contraste multivariado para los tipos sociométricos	283
Tabla 106. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de variables del ámbito familiar y tipos sociométricos.....	284
Tabla 107. Contraste multivariado para los tipos sociométricos	285
Tabla 108. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de variables familiares con conglomerados de dependencia y sexo	288
Tabla 109. Contraste multivariado para los tipos sociométricos	288
Tabla 110. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de variables familiares con conglomerados de dependencia y edad	288
Tabla 111. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función del tipo sociométrico y el sexo.....	293
Tabla 112. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función del estilo socioparental y el sexo	293
Tabla 113. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones familiares según estilo de socialización parental y sexo.....	293
Tabla 114. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	297
Tabla 115. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito social con los distintos conglomerados de dependencia de las RSV	297
Tabla 116. Contraste multivariado para el factor sexo	298
Tabla 117. ANOVA con las medias y valores F de las variables del ámbito social y el sexo	298
Tabla 118. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	299
Tabla 119. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre dimensiones del ámbito social y el factor edad	299
Tabla 120. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	300
Tabla 121. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de variables sociales y estilos de socialización parental	300
Tabla 122. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia.....	301
Tabla 123. ANOVA con medias, valores F y pruebas Bonferroni entre dimensiones del ámbito individual	301
Tabla 124. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia y el sexo..	302
Tabla 125. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de dimensiones	

del ámbito social con los conglomerados de dependencia y sexo	303
Tabla 126. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función de los niveles de dependencia y la edad	305
Tabla 127. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de dimensiones del ámbito social con los conglomerados de dependencia y edad	305
Tabla 128. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de dimensiones sociales según estilo de socialización parental y sexo	308
Tabla 129. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia	310
Tabla 130. ANOVA con las medias, valores F y prueba de Bonferroni entre grados de dependencia de redes sociales y dimensiones del ámbito escolar.....	310
Tabla 131. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de las dimensiones escolares y el sexo	311
Tabla 132. ANOVA con las medias, valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dimensiones del ámbito escolar	311
Tabla 133. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de las dimensiones escolares y la edad	312
Tabla 134. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor edad y dimensiones del ámbito escolar	312
Tabla 135. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de las dimensiones escolares y los estilos de socialización parental	312
Tabla 136. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito escolar y los estilos de socialización parental.....	313
Tabla 137. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función de las dimensiones escolares y los tipos sociométricos	313
Tabla 138. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito escolar y los tipos sociométricos.....	315
Tabla 139. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función de los niveles de dependencia y la edad.....	315
Tabla 140. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones del ámbito escolar y los conglomerados de dependencia y edad.....	315
Tabla 141. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función del sexo y los estilos de socialización parental.....	319
Tabla 142. ANOVA con estilos de socialización parental y sexo y ayuda del	

profesor	319
Tabla 143. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de los grados de dependencia en el ámbito virtual	322
Tabla 144. ANOVA con las medias, valores F, p y Bonferroni de dimensiones virtuales y niveles de dependencia.....	322
Tabla 145. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función del sexo en el ámbito virtual.....	323
Tabla 146. ANOVA con las medias, valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dimensiones del ámbito virtual.....	324
Tabla 147. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de la edad en el ámbito virtual.....	325
Tabla 148. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor edad y dimensiones del ámbito virtual	325
Tabla 149. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de la socialización parental en el ámbito virtual	326
Tabla 150. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito virtual con los estilos de socialización parental.....	326
Tabla 151. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia en función de los tipos sociométrico en el ámbito virtual	327
Tabla 152. ANOVA con las medias, valores F, pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito virtual y los tipos sociométricos	328
Tabla 153. Contraste multivariado para los tipos sociométricos en función de los estilos sociparentales y el sexo en el ámbito virtual	329
Tabla 154. MANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito virtual con estilos de socialización parental y sexo	329
Capítulo V: Resultados	
Tabla 155. Variables psicosociales relacionadas y predictoras coincidentes asociadas a las diferentes disfunciones del adolescente en las RSV	381

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relaciones entre la identidad, la autoestima, el autoconcepto y el self.....	40
Figura 2. Construcción de la autoestima.....	43

Figura 3. Matriz de relaciones entre padres e iguales según Harta.....	48
Figura 4. Niveles de la teoría de desarrollo humano de Brofenbrenner	54
Figura 5. Modelo bidimensional de socialización	75
Figura 6. Trayectorias persistentes y transitorias.....	97
Figura 7. Niveles en serie del modelo ecológico de Bronfenbrenner	117
Figura 8. Comparativa de porcentaje de usos de Internet	124
Figura 9. Evolución del uso adolescente de redes sociales.....	126
Figura 10. Principales causas psicosociales de adicción a Internet	147
Figura 11. Diferencia de adicciones a Internet por sexo.....	148
Figura 12. Diferencia de adicciones a Internet por edad adolescente.....	148
Figura 13. Representación de los socialización de los estilos educativos parental	171
Figura 14. Distribución de alumnado por edades	171
Figura 15. Distribución de alumnado por niveles educativos.....	181
Figura 16. Variables y factores del ámbito individual.....	205
Figura 17. Variables y factores de los ámbitos familiar, social, escolar y virtual.	206
Figura 18. Medias estimadas de autoestima familiar según dependencia y edad.....	275
Figura 19: Medias estimadas de autoestima familiar según dependencia y edad.....	276
Figura 20. Medias estimadas de empatía cognitiva según dependencia y edad	276
Figura 21. Medias marginales estimadas de empatía cognitiva en función de la dependencia y la edad	277
Figura 22. Medias marginales estimadas de comunicación ofensiva con la madre en función de la dependencia y el sexo	286
Figura 23. Medias marginales estimadas de comunicación ofensiva con la madre en función de la dependencia y el sexo	287
Figura 24. Medias marginales estimadas de de aceptación/implicación con la madre en función de la dependencia y edad	289
Figura 25. Medias marginales estimadas de de aceptación/implicación con la madre en función de la dependencia y edad	290
Figura 26. Medias marginales estimadas de aceptación/implicación con el padre en función de la dependencia y edad	291
Figura 27. Medias marginales estimadas de coerción/implicación con el padre en función de la dependencia y edad	292
Figura 28. Medias marginales estimadas de coerción/imposición con la madre en	

función de la soc. parental y el sexo	295
Figura 29. Medias marginales estimadas de coerción/imposición con el padre en función de la soc. parental y el sexo	295
Figura 30. Medias marginales estimadas de aceptación/implicación con el padre en función de la soc. parental y el sexo	296
Figura 31. Medias marginales estimadas de self público ideal no conformista según dependencia y sexo	304
Figura 32. Interacción entre dependencia y edad en la autopercepción de la reputación.....	306
Figura 33. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la autopercepción de la reputación.....	307
Figura 34. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en el self público no conformista	309
Figura 35. Interacción acumulada entre estilos de socialización parental y sexo en el self público no conformista.....	309
Figura 36. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la implicación escolar	316
Figura 37. Interacción entre dependencia y edad en la afiliación escolar	317
Figura 38. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la afiliación escolar	318
Figura 39. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en la ayuda del profesor	320
Figura 40. Interacción acumulada entre estilos de socialización parental y sexo en la ayuda del profesor.....	321
Figura 41. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en ciberacoso móvil	330
Figura 42. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en ciberacoso móvil	330
Figura 43. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en ciberacoso	331
Figura 44. Relación de variables psicosociales individuales y virtuales	332
Figura 45. Relación de variables psicosociales individuales y la dependencia de RSV.	333
Figura 46. Relación de variables psicosociales individuales con la violencia y rechazo en las RSV	334
Figura 47. Relación de variables psicosociales individuales y las relativas al	

ciberacoso	335
Figura 48. Relación de variables psicosociales escolares y de uso funcional de las RSV	339
Figura 49. Relación de variables escolares y la dependencia de las RSV	339
Figura 50. Relación de variables escolares con la violencia y rechazo sufrido en las redes	339
Figura 51. Relación de variables escolares con el ciberacoso	341
Figura 52. Relación de variables psicosociales familiares y virtuales.....	342
Figura 53. Relación de variables familiares y la dependencia de RSV	343
Figura 54. Relación de variables familiares con la violencia y rechazo sufrido en las redes	344
Figura 55. Relación de variables psicosociales familiares con ciberacoso.....	345
Figura 56. Relación de variables psicosociales y de uso funcional de las RSV	346
Figura 57: Relación de variables sociales con la dependencia de las RSV	346
Figura 58. Relación de variables sociales con la violencia y rechazo sufrido en las redes	347
Figura 59. Relación de variables psicosociales y ciberacoso	347
Figura 60. Variables individuales predictoras del bajo y alto carácter facilitador social de las RSV	349
Figura 61. Variables psicosociales individuales predictoras de un alto uso de las RSV como fortalecedoras de la amistad	349
Figura 62. Variables individuales predictoras de la dependencia de las RSV	350
Figura 63. Perfil de variables psicosociales individuales para una alta y baja violencia y rechazo en las RSV	351
Figura 64. Variables individuales predictoras de un bajo y alto comportamiento como ciberagresor	352
Figura 65. Variables predictoras de tipos sociométricos ignorado y rechazado.....	353
Figura 66. Variables que predicen los tipos sociométricos rechazado y preferido.....	354
Figura 67. Variables escolares discriminantes para la baja dependencia adolescente de las RSV.....	354
Figura 68. Variables que predicen el bajo rechazo y violencia sufrido en las RSV	355
Figura 69. Variables escolares predictoras del rol no agresor en ciberacoso	355
Figura 70. Dimensiones familiares para predecir una baja o alta dependencia de las	

redes sociales	357
Figura 71. Relación de variables familiares con la violencia y rechazo sufrido en las redes	358
Figura 72. Variables familiares predictoras de bajo y alto rol ciberagresor	359
Figura 73. Relación de variables sociales con la dependencia de las RSV	360
Figura 74. Relación de variables sociales con la violencia y rechazo sufrido en las redes	361
Figura 74b. Variables sociales predictoras de alto comportamiento ciberagresor.....	361
Figura 75. Diferencias significativas de dependencia y autoestima familiar según la etapa adolescente	362
Figura 76. Diferencias significativas de dependencia y la empatía cognitiva según la etapa adolescente	363
Figura 77. Diferencias significativas de implicación escolar según etapa adolescente y grado de dependencia.....	364
Figura 78. Diferencias significativas de afiliación escolar según etapa adolescente y grado de dependencia.....	364
Figura 78b. Diferencias significativas de ayuda recibida del profesor según sexo y estilo de socialización parental	365
Figura 79. Diferencias significativas de dependencia y comunicación ofensiva con la madre según el sexo	367
Figura 80. Diferencias significativas de dependencia y el estilo de aceptación/implicación con la madre según la edad	367
Figura 81: Diferencias significativas de dependencia y el estilo de aceptación/implicación con el padre según la edad	368
Figura 82. Diferencias significativas de dependencia y acción coercitiva / impositiva con la madre según la edad	369
Figura 83. Diferencias significativas de dependencia y el estilo de coerción / imposición con el padre según la etapa adolescente.....	370
Figura 84. Victimización por ciberacoso en internet según sexo y estilo de socialización parental.....	370
Figura 85. Victimización por ciberacoso a través de dispositivos móviles según sexo y estilo de socialización parental	371
Figura 86. Diferencias de variables sociales según dependencia	375

Figura 87. Medias marginales estimadas de self público ideal no conformista según dependencia y sexo	376
Figura 88. Medias marginales estimadas de autopercepción de la reputación según edad y dependencia	377
Figura 89: Roles desempeñados por las RSV con adolescentes de distinto ajuste psicosocial	387
Figura 90: Rol espejo-reproductor de las RSV ante diferentes perfiles o desajustes psicosociales del adolescente	390
Figura 91: Rol penalizador de las RSV ante diferentes perfiles o desajustes psicosociales del adolescente	391
Figura 92: Rol potenciador y fortalecedor de las RSV ante diferentes perfiles o desajustes psicosociales del adolescente	392
Figura 93: Rol compensatorio positivo de las RSV ante diferentes perfiles o desajustes psicosociales del adolescente	392

ANEXOS

Anexo I. Instrumentos	421
▪ Escala de autoestima	423
▪ Escala de asertividad	424
▪ Escala de empatía	425
▪ Escala de soledad	427
▪ Escala de alexitimia	428
▪ Escala de comunicación padres-adolescente	429
▪ Escala de socialización parental	430
▪ Escala de clima escolar	434
▪ Escala de reputación social	436
▪ Escala de socialización en la red	437
▪ Escala de ciberacoso: agresores	439
▪ Escala de ciberacoso: victimización	440

PRESENTACIÓN

1. Justificación

En los tiempos actuales se han sumado a la convulsa etapa de la adolescencia, las redes sociales virtuales, que han deparado una explosiva combinación que puede potenciar rasgos y comportamientos en esta agitada etapa de cambios. Esta fusión puede provocar, desde el enfoque sociológico, diferentes riesgos, desajustes o conductas disruptivas del adolescente en este ámbito apresuradamente denominado virtual. Nos referimos a riesgos ante dependencias abusivas de estas redes sociales, al empleo como instrumento de violencia hacia terceros o cauce de agresión o victimización. Ahondar en el estudio de estos potenciales perjuicios es de suma importancia para toda la comunidad educativa y de forma extensiva para la sociedad.

¿Por qué es importante profundizar en esta área? La respuesta es muy sencilla, todo conocimiento que pueda alertar al propio adolescente, a sus padres en el ámbito familiar o a sus docentes en el contexto escolar sobre aquellas variables o causas relacionadas con estos riesgos es sustancial para proceder a compensar las mismas y mermar en lo posible estos comportamientos. El conocimiento empírico ha demostrado que las vías de solución o mejora ante estos riesgos se prestan mucho más efectivas con carácter proactivo que cuando la conducta ha atrapado de lleno al adolescente.

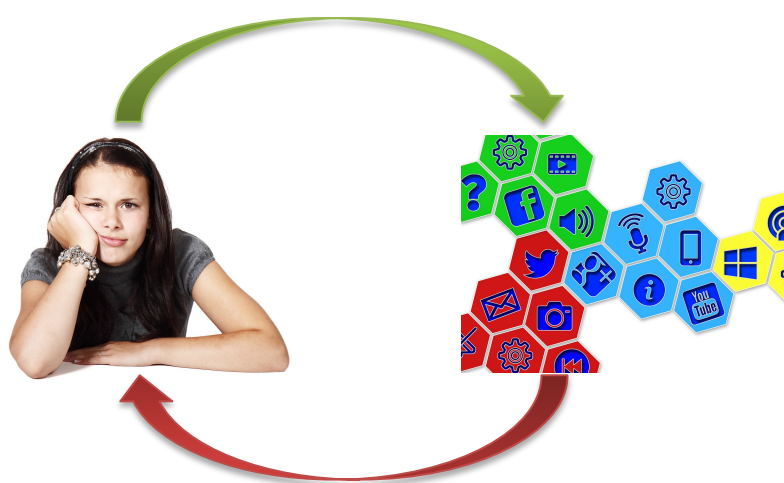
Pero, ¿cómo surge el interés por esta investigación? ¿Cuál es la motivación que lleva a este estudio de los riesgos potenciales de este binomio redes-adolescente? La respuesta proviene de la conjunción de las aristas formativa, profesional y personal, ya que las tres arrojan luz, complementan y argumentan la necesidad de ahondar en el conocimiento de los efectos bondadosos y perniciosos de las redes sociales virtuales en la etapa adolescente, así como la repercusión que diversas dimensiones ecológicas de éste tiene en las redes sociales.

Desde la perspectiva formativa, como ingeniero informático, graduado en Ingeniería Técnica Informática de Gestión y postgraduado en Seguridad en Redes Informáticas por la Universidad de Alicante, he podido conocer la estructura, desarrollo e implementación técnica de las redes sociales virtuales dentro del ecosistema de servicios en Internet.

En segundo lugar, tras la experiencia acumulada tras algo más de diez cursos escolares, (desde 2002-2003 hasta mediados de 2013), como profesor de educación secundaria de alumnos adolescentes entre 12 y 18 años de edad. En esta etapa impartí materias como Informática, Tecnologías de la Información y la Comunicación, etc., en las que las redes sociales no solo eran contenidos de la programación en sí, sino también una vía de comunicación y trabajo docente-docente, docente-alumno y alumno-alumno.

Y, en tercer lugar, como inspector de educación desde mediados de 2013 hasta la actualidad he podido conocer realidades de no pocos centros de educación secundaria y primaria en cuanto a diferentes perspectivas, desde la académica hasta la convivencial, reflejada en distintas situaciones conflictivas del alumnado entre sí o con docentes en las que, una vez más, las redes sociales fueron puentes de posibles disrupciones psicosociales. De la misma manera y durante más de tres años en el desempeño de esta profesión desde la Consejería de Educación de Andalucía, pude reconocer y valorar estas situaciones y escenarios a lo largo de toda la Comunidad Andaluza así como el nacimiento de nuevos y protocolos de actuación en los centros educativos andaluces ante situaciones de ciberacoso como recogidas en las recientes Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad.

Esta formación y experiencia desde las perspectivas tecnológica, educativa y administrativa ha actuado como caleidoscopio para poner encima de la mesa la potencialidad del referido binomio adolescente - redes sociales en cuanto a posibilidades de conductas de riesgo en las dos direcciones tanto desde la perspectiva del adolescente a las redes sociales virtuales como en sentido inverso.



En cuanto a la propia temática de la investigación, el uso que los adolescentes hacen de Internet genera una enorme preocupación y controversia dado el carácter vulnerable y protagonista de la construcción de identidad que conlleva esta etapa junto con las enormes posibilidades que brindan las redes sociales virtuales. En este sentido, el volumen de investigación hallado a nivel internacional contrasta con el menor número de estudios que en nuestro país han posibilitado identificar variables asociadas a los desajustes de comportamientos en la red por parte de los adolescentes. Se justifica, por tanto, esta investigación también en el marco de contribuir a una mejor comprensión, desde el modelo ecológico, de las variables asociadas con estos desajustes del adolescente en las redes sociales virtuales.

2. Agradecimientos

En primer lugar, quiero resaltar mi profundo agradecimiento a mis directores de tesis. Muchas gracias al Dr. Gonzalo Musitu por su apoyo, visión global y gran talento para generar sinergias entre grupos de personas, y a la Dra. Belén Martínez por su siempre disponibilidad, cercanía, gran profesionalidad, ayuda, paciencia y capacidad de reflexión y orientación.

Como ocurría en mis clases, en las que la serendipia o los aprendizajes no planificados resultaban en muchas ocasiones ser fascinantes, no puedo dejar de nombrar a mi compañero y amigo M. Jesús Ramos Corpas, porque esta tesis nació de una breve y casual conversación durante unas jornadas de trabajo, sin duda uno de las más ricas aportaciones que mi profesión me ha provisto hasta ahora. Asimismo debo agradecer a todo el grupo de investigación LISIS, especialmente a Candelaria, Gonzalo del Moral, María, Rosa, Pepa, Reyes, Juan y Marina, pues han mostrado una gran capacidad de ayuda, cooperación y retroalimentación continua, sin la cual esta tarea no hubiera abaricable. Gracias a Carla por su apoyo, a Manolo y Delia M. por su tiempo, a José y Virginia por su ayuda, y a Alberto, Ana, Nacho, Miguel e Ini por su escucha. Por otra parte me resulta imposible dejar de agradecer especialmente la colaboración del equipo directivo, profesores y alumnos de los centros educativos que han participado en este estudio. Por último, a mi mujer Delia y a mis hijos Manuel y Pablo, por vuestra paciencia y los besos despiertos de buenas noches que esta tesis os ha robado, pero que pronto devolveré con creces.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo y financiación del proyecto de investigación La Violencia Escolar, de Pareja y Filio-Parental en la Adolescencia desde la Perspectiva Ecológica (PSI2012-33464), dentro del subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

MARCO TÉORICO

CAPÍTULO I LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período evolutivo en el que el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades que surgen en múltiples entornos (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). Desde los modelos teóricos denominados *modelos de ajuste persona-contexto*, el desarrollo adolescente se entiende como una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental y, por tanto, como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). La mayoría de adolescentes se adaptan a los numerosos cambios que acontecen de manera funcional. Sin embargo, este proceso de reajuste y adaptación no está exento de dificultades. Los cambios físicos, psicológicos y comportamentales propios de la adolescencia provocan diferentes reacciones en su entorno, al tiempo que estos contextos sociales contribuyen al desarrollo a través del *feedback* que proporcionan al adolescente. El desarrollo problemático es, por consiguiente, el resultado de un desajuste entre las necesidades de desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan los contextos en los que interaccionan. En este capítulo abordaremos el significado y la evolución histórica y cultural de la adolescencia, así como los numerosos cambios y transformaciones que experimenta el adolescente. Del mismo modo, revisaremos las perspectivas teóricas más relevantes que han guiado la investigación del desarrollo de la adolescencia y mencionaremos diferentes trabajos empíricos significativos.

1. Definición y etapas

El interés científico por la adolescencia como periodo evolutivo se inicia a comienzos del siglo XX con la publicación de Stanley Hall y la primera teoría psicológica sobre la adolescencia (Hall, 1904) asentada sobre la teoría evolucionista de Darwin. Para Hall, la adolescencia es un periodo de transición turbulento, fluctuante y contradictorio, comparada con un segundo nacimiento donde se muestran las características esencialmente humanas. Esta primera aproximación de Stanley Hall se ha perpetuado hasta la actualidad y representa culturalmente el significado de este periodo evolutivo.

En la década de los 90 del siglo pasado se inicia un proceso de redefinición de la adolescencia. Por ejemplo, para Koops (1996), la adolescencia es un periodo de cambios que tiene lugar entre la niñez y la edad adulta. También Compas, Hinden y Gerhardt, (1995) conceptúan la adolescencia como un período de desarrollo positivo en el que la persona se enfrenta a un conjunto de demandas, conflictos y oportunidades. Este cambio de enfoque supone un cuestionamiento de los mitos aprendidos que relacionan la adolescencia con aspectos negativos como estrés, distancia intergeneracional entre padres e hijos, cambios hormonales y, en general, conflictividad. En definitiva, estas aportaciones se centran en la integración de los diversos cambios en el propio esquema vital del adolescente.

Desde una perspectiva evolutiva, la adolescencia es un periodo de “ajustes” y cambios principalmente entre los 12 y los 20 años en los que se suceden tres subetapas. En primer lugar, se encuentra la *primera adolescencia* (12-14 años), en la que se producen y mantendrán posteriormente la mayor parte de los cambios físicos y biológicos; la *adolescencia media* (15-17 años) caracterizada por los bruscos cambios de ánimo y aumento de implicación en conductas de riesgo y la *adolescencia tardía* (18-20 años), identificada por un lado por el crecimiento físico, mental y emocional, así como por el fin de la pubertad y el comienzo de la madurez (Frydenberb, 1997; Palmonari, 1993). Recientemente, como consecuencia de los rápidos cambios sociales y demográficos acontecidos, el periodo adolescente parece dilatarse en el tiempo. De hecho, Arnett (2000) señala la necesidad de formular otra etapa entre los 20 y 30 años denominada *adultez emergente*, en la que el joven dejó atrás la dependencia propia de la infancia y adolescencia pero no está aún en condiciones de asumir responsabilidades adultas y continua inmerso en conductas de exploración y riesgo propias de la adolescencia.

2. Cambios en la adolescencia

Los cambios que acontecen en esta etapa implican transformaciones físicas o biológicas, psicológicas y sociales. A continuación, describimos de manera resumida estos cambios y enfatizaremos los efectos que provocan en el ajuste del adolescente..

2.1 Cambios físicos

La maduración física, definida como el crecimiento y la evolución asincrónica del cuerpo del adolescente, obedece a diferentes ritmos y secuencias en función del sexo. En las chicas, esta madurez viene determinada por un primer aumento de peso y presentación de caracteres sexuales secundarios en la preadolescencia (10-11 años), un año antes que los chicos. En cuanto a la evolución hormonal, el organismo comienza a producir hormona luteinizante (LH) y folículos estimulantes (FSH) en distintas proporciones según el sexo. Consecuencia de ello es el desarrollo de los ovarios en la mujer o testículos en el varón, derivando en la producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos). Finalmente, llegamos a la maduración de los óvulos o producción de espermatozoides de la mano del desarrollo de características sexuales visibles. Distintos factores físicos, sociales o culturales pueden influir tanto en el comienzo como en el posterior desarrollo de los cambios físicos en la pubertad. Por ejemplo, un estilo de vida saludable puede propiciar un adelantamiento de la pubertad, mientras que factores relacionados con el estrés pueden demorarla.

En numerosos trabajos se ha constatado la asociación entre estos cambios hormonales, niveles más elevados de activación y excitabilidad y dificultades en el ajuste del adolescente que se expresan en sintomatología depresiva y agresividad (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988). Además, se ha observado que un desarrollo más precoz en el adolescente se relaciona con un aumento de la popularidad entre sus compañeros, mientras que un desarrollo más tardío se asocia a una mayor curiosidad intelectual o iniciativa social (Cloutier, 1996). Asimismo, las chicas que maduran de forma temprana suelen tener amistades de mayor edad, lo cual interviene en la propia redefinición del conjunto de iguales en función del nivel madurativo (Stattin y Magnusson, 1990). Respecto de las relaciones familiares, la maduración física conlleva un aumento de la autonomía emocional de los padres, mayor conflictividad y menor cercanía con ellos (Paikoff y Brooks-Grunn, 1991; Alsaker, 1995). También el desarrollo precoz se ha asociado con una mayor implicación en conductas violentas, especialmente en los chicos (Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Stattin y Magnusson, 1990; Williams y Dunlop, 1999).

2.2 Cambios psicológicos

La actividad mental del adolescente sufre una importante reestructuración: nuevas formas de pensamiento y razonamiento moral, sistema propio de valores, exploración de la propia identidad y diversificación de las autovaloraciones. La teoría de Piaget (1972) sobre el desarrollo cognitivo continua representando una influyente explicación del desarrollo y evolución cognitiva que atraviesa el sujeto hasta llegar a la adolescencia. Piaget concibe la inteligencia como una particular forma de adaptación intelectual continua del organismo mediante interacciones entre el propio sujeto y el medio ambiente en la búsqueda de un equilibrio. Presentamos la siguiente evolución en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de los diferentes modelos teóricos del desarrollo humano

Etapas	Características	Edad
Periodo sensorio-motriz	<i>Existencia del aquí y ahora</i>	0 a 2 años
Periodo preoperatorio	<i>Pensamiento simbólico e intuitivo</i>	2 a 7 años
Periodo operatorio concreto	<i>Operaciones mentales</i>	7 a 12 años
Periodo operatorio formal	<i>Pensamiento hipotético-deductivo</i>	A partir de 12 años

Fuente: Ramos (2008)

Uno de los cambios psicológicos más estudiados en este periodo es el desarrollo moral. Por desarrollo moral entendemos el conjunto de criterios que una persona utiliza para poder juzgar un comportamiento determinado como justo o injusto. Este concepto está muy relacionado con la comprensión de la conducta de los otros, área que está estrechamente vinculada al propio desarrollo cognitivo del adolescente, pues ambas capacidades requieren de una lógica en el razonamiento, integración de la información y posterior reflexión, todo ello en contacto con el pensamiento formal, ya que está ligado a la abstracción de hechos concretos. Sin embargo, la propia cognición social difiere del razonamiento moral en su finalidad, porque la primera trata del mero hecho de comprender la dinámica de las conductas humanas, mientras que el razonamiento moral añade a esta comprensión un juicio de valoración de esas conductas. (Ramos, 2008).

Durante la etapa adolescente el desarrollo moral sufre, asimismo, transformaciones relevantes ya que es el periodo en el que la persona define una determinada orientación moral

que mantendrá el resto de su vida. Esta orientación dependerá en gran medida del tipo de educación que se le haya inculcado y las experiencias de vida o dilemas morales a los que se haya enfrentado. Destacan varios modelos en el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral. Piaget, por ejemplo, vincula el desarrollo del juicio moral a la etapa de la infancia, mientras que Kohlberg centra este desarrollo moral durante la adolescencia y la edad adulta. Los dos modelos mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral. En la tabla 2 se muestra una comparativa de ambos modelos.

Tabla 2. Síntesis de las teorías de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo de la conciencia moral

	<i>Teoría del desarrollo conciencia moral</i>	
<i>Edad</i>	<i>Jean Piaget</i>	<i>Kohlberg</i>
1-3años	Moral heterónoma (hasta 7 u 8 años)	Nivel preconvencional
2-3 años	Se justifica la obligatoriedad por la mera existencia de la autoridad	Fase 1: fase del castigo y la obediencia.
3-5 años		Egocentrismo y falta de consideración por los intereses de otros.
6 años	Realismo moral: obligaciones dependientes del contexto	Fase 2: fase del intercambio instrumental.
7 años	Relativismo moral (hasta los 11 años)	
8 años	Basado en la cooperación entre iguales, con intervención adulta más reducida.	El aspecto más importante es satisfacer los propios intereses y necesidades.
9 años		
10 años	Igualitarismo radical exigido, incluso por encima de la autoridad.	Nivel convencional
11 años		Fase 3: fase de las expectativas interpersonales mutuas.
12 años	Autonomía moral	
13 años	Coincide con el periodo de las operaciones formales.	Compartir sentimientos y acuerdos sustituye como prioridad a los intereses individuales.
14 años		
15 años	Se basa en formulación de hipótesis, la lógica llega a un equilibrio a los 14-15 años.	Fase 4: fase del conocimiento y mantenimiento del sistema social.
16 años		
17 años		La prioridad cambia desde las personas íntimas al sistema social en general. Las leyes tienen que ser respetadas.
18 años		
12 años		

13 años		Nivel postconvencional
14 años		Fase 5: fase de los derechos prioritarios y del contrato social. Es conveniente respetar la variabilidad y elaborar contratos sociales para preservar los valores y derechos individuales.
15 años		
16 años		Fase 6: fase de los principios éticos universales.
17 años		
18 años		Los juicios morales están guiados por principios éticos universales fundamentados en la racionalidad como la justicia, la igualdad de derechos humanos o el respeto a la dignidad de los seres humanos.

Fuente: elaboración propia a partir de Ramos (2008)

En distintos estudios longitudinales se ha confirmado la evolución de esta tendencia en el desarrollo moral de la persona. Walker y Taylor (1991) tras la observación de cambios en las fases teóricas propuestas por Kohlberg en niños, adolescentes y adultos durante un período de dos años concluyó que el 68,5% de los sujetos habían seguido pautas de desarrollo coherentes con la secuencia esperada.

Finalmente, es necesario señalar que junto con la educación recibida en edades anteriores, las variables que se muestran más relevantes para la construcción de la conciencia moral en el adolescente son su ambiente social bajo la óptica familiar, conjunto de iguales así como su cultura (Ramos, 2008). Por ejemplo, se ha observado que la calidad de las relaciones de los jóvenes tanto con sus progenitores como con sus amigos y el razonamiento moral de los dos grupos son los mejores predictores del desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes (Walker, Hennig y Krettenauer, 2000). También, se han encontrado importantes correlaciones entre el razonamiento moral de los padres y el de los hijos, y se ha observado que la experiencia con los iguales y la resolución de conflictos que surgen en las relaciones dentro de los grupos de amistades pueden promover positivamente el desarrollo moral

(Edwards, 1982; Speicher, 1994). En relación con la influencia de la cultura, las investigaciones transculturales apoyan la universalidad del modelo de fases de Kohlberg, siempre que se hagan algunos ajustes en la evaluación para encajar la especificidad de los ambientes (Snarey, 1985).

En resumen, la investigación se apoya en una visión constructivista del desarrollo moral: los juicios morales se construyen a través de las interacciones del sujeto con las circunstancias y los estímulos ambientales, especialmente con origen de su entorno familiar y del grupo de iguales. De esta forma, aunque Kohlberg antepone los factores cognitivos como principal resorte del desarrollo moral, también parecen estar implicados elementos afectivos y la influencia de los entornos ecológicos mencionados.

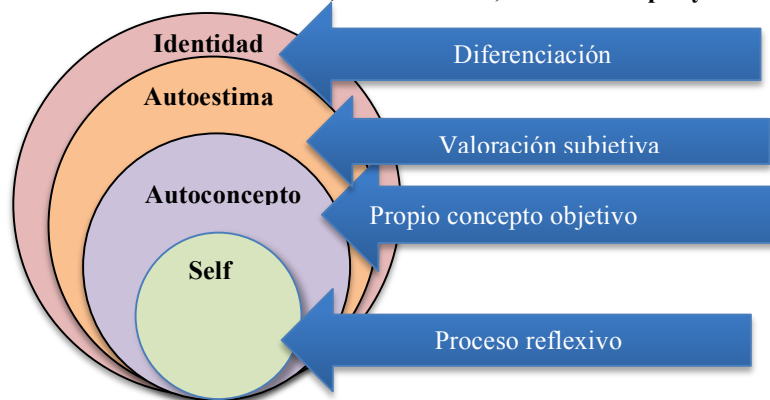
Además del desarrollo moral, uno de los retos más definitorios de la adolescencia es la definición de la identidad y sus implicaciones en la autoestima y el autoconcepto. La exploración de la propia identidad es la que predomina en la etapa adolescente. En este periodo, la búsqueda de una definición de sí mismo se acelera y se hace más relevante la respuesta (Cloutier, 1996). La respuesta a la pregunta quién soy permite al adolescente definirse como alguien diferenciado y único en su entorno, lo que fomenta el desarrollo de la autonomía personal. Para responder a este desafío, es importante distinguir entre conceptos afines como identidad, self, la autoestima y el autoconcepto, que, sin embargo, contienen matices que conviene diferenciar (Ramos, 2008). En la figura 1 se recoge la relación entre estos conceptos.

El self se relaciona con el proceso reflexivo a partir del cual se asienta el propio autoestima, aunque tiene difícil investigación científica (Gecas, 1982). El autoconcepto es la consecuencia del mencionado self, y se define como el concepto que el propio sujeto tiene de sí mismo, tanto en términos cognitivos como físicos (Rosenberg, 1979). La autoestima, sin embargo, añade a estas concepciones las cualidades subjetivas y valorativas que se tiene sobre dicho autoconcepto (García y Musitu, 1999) tras la propia experiencia, entendida finalmente como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo.

Por último, la identidad supone la necesidad de reconocimiento y diferenciación con respecto a otras personas. El constructo de la identidad tiene varias aproximaciones desde la psicología. De este modo, es tratado por la psicología clínica en base a los problemas

derivados de pérdida de la identidad, desde la psicología evolutiva en cuanto a la importancia de la búsqueda de dicha identidad en la adolescencia y desde la psicología social para distinguir los conceptos de identidad social (la relacionada con la pertenencia a un grupo y comparada con otros colectivos) y la personal (derivada de la comparación con otros sujetos del mismo grupo del sujeto).

Figura 1. Relaciones entre la identidad, la autoestima, el autoconcepto y el self



Fuente. Elaboración propia a partir de García y Musitu (1999)

La búsqueda de la identidad alcanza la plenitud durante la adolescencia y depende, tal y como establece Erikson (1968), de diversos factores como son la integridad como sentimiento emergente acorde a una conducta coherente; la continuidad en cuanto a la coherencia temporal para asimilar una trayectoria de vida en una determinada dirección que aglutina sentimientos en el pasado, presente y futuro; e interactividad o interacción con las personas relevantes del entorno del adolescente que guía sus elecciones. Según este autor, se presentan hasta ocho estadios del desarrollo de la identidad en la eterna balanza entre adaptarse al entorno o conservar la identidad. La satisfacción en las resoluciones constructivas de estas tensiones o desequilibrios fomentarán el desarrollo identitario positivo. A su vez, si estos conflictos no son resueltos correctamente tiene por consecuencia el freno del desarrollo de la identidad en el sujeto. En la tabla 3 podemos observar los diferentes estadios del desarrollo de la identidad según Erikson.

Tabla 3. Estadios del desarrollo de la identidad según Erikson

Edad	Fase	Conflicto
0-24 meses	Reconocimiento mutuo	Confianza-desconfianza
2-3 años	Autonomía / voluntad de ser uno mismo	Autonomía-vergüenza y duda
4-5 años	Iniciativa – culpabilidad	Iniciativa-culpabilidad
6-11 años	Competencia /determinación de tareas	Habilidad-inferioridad
12-18 años	Crisis de identidad/adolescencia	Identidad-confusión de roles
Joven adulto	Intimidad	Intimidad y solidaridad
Adulto	Descendencia	Perpetuación-estancamiento
Edad madura	Trascendencia	Integridad-desperación

Fuente: Ramos (2008)

Observamos cómo en esta evolución y progreso de la identidad, la etapa de los 12 a los 18 años ostenta la etapa más crítica que enarbola a menudo este periodo. Esta crisis es generada tanto por la dicotomía presente en la adolescencia de necesidad de pertenencia e identidad con un grupo y la propia diferenciación como por la necesidad de toma de decisiones en distintos ámbitos (académico, social, sexual, etc.) que conlleva el paso a la vida adulta. De hecho la asunción adecuada de estas decisiones conformará su identidad y facilitará el paso a la vida adulta.

Existen evoluciones del desarrollo de la identidad de Erikson (Marcia, 1989) en cuanto a diferentes estadios identificados en función de la implicación (grado de compromiso en la adquisición de roles adultos) y exploración (interés por contrastar otras opciones).

Tabla 4. Características personales según los cuatro estadios de identidad de Marcia (1989)

	Baja exploración		Alta exploración
	Nº1 <i>Identidad difusa</i>		Nº3 <i>Moratoria (exploración)</i>
Baja implicación	Relaciones superficiales		Participación elevada
	Pobre movilización 1º		Reflexión interior activa 3º
	Frágil defensa del yo		Búsqueda de independencia
	Ausencia de sentido de la vida		Fácil resistencia
			Búsqueda de equilibrio
	Nº 2 <i>Identidad excluida</i>		Nº4 <i>Identidad acabada</i>
Alta implicación	Personalidad convencional		Conciencia de las propias
	Control pulsional elevado 2º		fuerzas y límites 4º
	Pobres dudas		Valoración de la
	Gran lealtad hacia las reglas		independencia y productividad
			Capacidad de intimidad

Fuente: elaboración propia a partir de Ramos (2008)

Esta evolución comienza en la adolescencia temprana por una general baja exploración e implicación (estadio 1: identidad difusa) hasta llegar, en un desarrollo ordinario, a una alta implicación y exploración (estadio 4: identidad adquirida o acabada) en la que el adolescente valora su propia independencia y productividad.

Es el estadio nº 3 denominado moratoria, el menos estable (Kroger, 1995) ya que genera altos y molestos niveles de ansiedad, a menudo fomentados por la presión social de ser adulto sin una firme voluntad del individuo. El sexo parece influir en las pautas de adquisición de la identidad, ya que las mujeres parecen sentir mayor interés que el otro sexo por los temas interpersonales o relaciones íntimas (Luján, 2002).

Por otra parte, el desarrollo del autoconcepto y la autoestima en la etapa adolescente ha sido objeto de investigación y estudio desde diferentes ópticas de la psicología para entender y explicar el comportamiento humano. El primer constructo denominado ya como

autoconcepto por William James se basa en la idea del Yo como sujeto o conocedor, a diferencia del Mí como objeto del conocimiento. Sobre esta teoría se asienta los postulados de James para asentar el *interaccionismo simbólico* (Cooley, 1902; Mead, 1934) en el que la definición del sí mismo se construye a base de las interacciones sociales. En este proceso, el sujeto a través de la predicción del comportamiento del otro va asimilando las características de la sociedad a la que pertenece, lo que permite, a modo de referencia, la evaluación de la propia conducta y características personales. Esta teoría interaccionista nos proporciona una valiosa información para explicar cómo diversos contextos como la familia, los grupos de iguales, etc. conforman el autoconcepto del adolescente. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tras la revisión de la entonces definición del constructo autoestima, llegaron a las siguientes conclusiones: *a)* se encuentra estructurado; *b)* es multidimensional; *c)* es jerárquico.

Por otra parte, Harter (1999) confiere al desarrollo cognitivo un gran protagonismo en el desarrollo del autoconcepto, puesto que se asocia con decisiones relacionadas con descripciones del propio sujeto y permite aumentar las posibilidades de interacción social con diferentes personas y grupos sociales. De esta manera los cambios acaecidos en la adolescencia de orden físico, psicológico y social implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y su autodefinición. En definitiva, vemos cómo el desarrollo físico, psicológico y social tiene repercusiones en un autoconcepto más elaborado, definido y abstracto (Steinbeirg y Morris, 2001), visible en la figura 2.

Figura 2. Construcción de la autoestima



Fuente: Steinbeirg y Morris (2001)

2.3 Cambios sociales

La evolución en el plano social es un hecho de especial relevancia en la adolescencia porque la búsqueda de la propia identidad no va separada de la misma indagación sobre las identidades de los otros y sus diferencias. El proceso de abstracción, posibilitado por el desarrollo cognitivo, también atañe a la propia consideración que el adolescente posee sobre sus relaciones sociales.

Podemos diferenciar diferentes subestructuras dentro de la red o esquema social del adolescente como son la familia cercana (padre, madre y hermanos), familia extensa (abuelos, tíos, primos, etc.), iguales (amistades, amigos íntimos y pareja) y adultos significativos (profesores, vecinos, etc.) (Ramos, 2013).

Blyth (1982), en su investigación sobre la relevancia de los diferentes círculos de la red social del adolescente, confiere una especial significatividad a su grupo de iguales. En este estudio se constata que hasta un tercio de las personas nombradas como significativas por los adolescentes son sus iguales del mismo sexo. Los padres se muestran claramente como las personas nombradas como más influyentes en sus vidas y, de ellos, el 95% de los adolescentes señala a la madre como la persona más importante y próxima.

El estatus del padre aparece como un dato de importancia para el adolescente de forma inversamente proporcional a su edad. De hecho, hasta un 20% de los adolescentes no lo consideran como alguien relevante, especialmente en casos de divorcio. Tras los padres, los hermanos y los amigos, las personas más importantes son miembros de la familia extensa. La red social relevante del adolescente no se limita forzosamente a los lazos familiares ya que éstos señalan a menudo como significativo otro miembro no emparentado.

2.3.1 Relaciones con el entorno familiar

En la paulatina separación evolutiva del adolescente con respecto a su original núcleo familiar, éste introduce nuevas conexiones en sus relaciones sociales para marcar esta distancia. Sin embargo, aunque la influencia de los padres decrece con respecto a la infancia, sigue manteniendo un rol significativo en esta etapa adolescente. Los padres representan el principal agente socializador y son fuente de numerosas reglas y modelos que son interiorizados por los hijos en este proceso de socialización. Podemos afirmar, siguiendo el

modelo Brofenbrenner (1979), que la especial relevancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo de la persona reside en que es el primer contexto en el que el adolescente se desarrolla; es más, las experiencias que el adolescente experimenta en otros contextos como la escuela, los iguales o la comunidad tiene su contacto, interacción e interpretación de nuevo con el núcleo familiar.

Frente la comúnmente conocida “confrontación inevitable” entre padres e hijos en la adolescencia, está demostrado, sin embargo, que la relación padres-hijos atraviesa en la etapa adolescente una transformación, lejos de toda ruptura de lazos emocionales (Youniss y Smollar, 1985), caracterizada por la continuidad de las funciones esenciales ejercidas y por cambios en las interacciones en las que el adolescente, en su creciente demanda de autonomía y reconocimiento mutuo de éstas, la anterior autoridad unilateral va dejando paso a la reciprocidad y negociación cooperativa. Asimismo, el joven va reconociendo tanto sus propios límites como los de sus padres. Todos estos cambios emplean el diálogo como vehículo porque una buena comunicación en el seno familiar facilita y promueve la comprensión de los cambios y avances producidos en esta etapa (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001)

Respecto a las relaciones con los hermanos, éstas implican más aspectos positivos que negativos durante la adolescencia. Según Cloutier (1996), la mayoría de adolescentes sin hermanos desearía tenerlos, los que no son hijos únicos manifiestan satisfacción y orgullo. Dicho esto, las relaciones con los hermanos durante la adolescencia atraviesa momentos y sensaciones dispares ya que conviven la realización de actividades comunes, el afecto, la cooperación con situaciones conflictivas y violentas. Esta balanza otorga más peso a las situaciones violentas en las primeras fases de la adolescencia y se inclina hacia situaciones más positivas, favorables e igualitarias en el tiempo (Furman y Buhrmester, 1985).

2.3.2 Relaciones con el entorno de los iguales

La gran importancia que confiere el adolescente a su grupo de iguales es el principal cambio que llega con la adolescencia. Este conjunto de iguales suele estar constituido por adolescentes con un nivel similar de desarrollo social, emocional y cognitivo, de forma más

independiente a la edad. Las interacciones, confesiones y diálogo se caracteriza por una horizontalidad que irá careciendo la relación con sus padres.

Desde una perspectiva teórica, una de las principales teorías sobre la evolución y desarrollo de la amistad, basada en la progresión en la capacidad de empatizar y simpatizar, es explicada por Sullivan (1953). En este estudio progresivo en cuatro frases, la amistad parte de una necesidad de aceptación del otro en la infancia hasta la prevalencia de la necesidad de una intimidad en la preadolescencia.

Tabla 5. Fases del desarrollo de la amistad según Sullivan

Edad	Fase	Características
2-5 años	Primera	Dependencia de adultos para establecer relaciones lúdicas con otros niños Juego con cualquiera que esté cercano
4-8 años	Segunda	Puede tener compañeros de juego independientes del adulto Centrado en el yo, la amistad es transitoria e inestable
7-12 años	Tercera	Mayor intimidad y reciprocidad, amistades más intensas y duraderas “Camaradería preadolescente” con iguales del mismo sexo
> 12 años	Cuarta	Relaciones con el otro sexo Sensibilidad hacia los sentimientos del otro, lealtad y apertura emocional

Fuente: Sullivan (1953)

Selman (1980), en su teoría de la perspectiva interpersonal, trata de explicar la relevancia de las amistades durante la adolescencia, y la califica como necesidad emergente en esta etapa. Selman vincula la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables a las habilidades sociocognitivas desarrolladas en el periodo adolescente. Capacidades relacionadas con el reconocimiento de puntos de vista ajenos o influencia en conductas de personas implicadas en la relación están íntimamente relacionadas con la empatía. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las amistades ya se encuentra muy relacionado con la capacidad cognitiva del niño.

Las teorías de Sullivan y Selman coinciden en la importancia y evolución de las capacidades cognitivas para el correcto desarrollo evolutivo de las amistades, ya que ambas perciben la amistad desde una perspectiva egocéntrica con una definición muy etérea del concepto amigo; más tarde evoluciona gracias a la mejora de la conciencia de las

características personales y opiniones de los otros y alcanza un grado óptimo cuando se interiorizan los conceptos de lealtad, compromiso y apoyo.

No solamente la edad es una variable que explica la evolución de los cambios sociales, sino que el sexo representa una dimensión relevante. En primer lugar, en los chicos predomina el aspecto cuantitativo de las relaciones (número de amistades), mientras que en las chicas son los aspectos cualitativos (proximidad e intimidad) los que adquieren mayor importancia (Jackson y Warren, 2000; Martínez y Fuentes, 1999). Esto sugiere una diferencia en las funciones de la amistad según el sexo, ya que parece que para los chicos un amigo supone alguien con quien compartir intereses y se realizan en común actividades, mientras que para las chicas conlleva compartir confidencias, sentimientos y emociones.

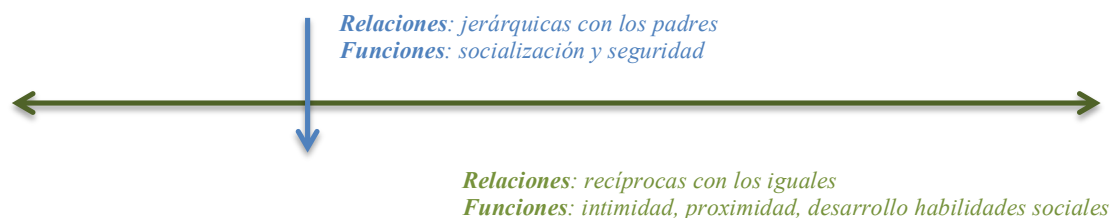
El sexo también explica las diferencias entre chicos y chicas a la hora de concebir las relaciones amorosas o de pareja. Las chicas, a diferencia de los chicos, se implican en mayor proporción de una forma más intensa y con mayor facilidad para albergar expectativas sobre el compañero. Según Furman y Buhrmester (1992), la relevancia del compañero amoroso va creciendo en el universo emocional del adolescente con la edad hasta alcanzar la edad del comienzo de la vida adulta (21 años), cuando se convierte en la figura principal del vínculo. La capacidad de establecer relaciones de parejas en la adolescencia está fuertemente ligada a la adquisición de la capacidad para implicarse en una relación íntima; habilidad estrechamente vinculada con el área sociocognitiva y especialmente con la empatía emocional.

2.3.3 Relaciones entre iguales y padres

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), los mesosistemas del desarrollo de la persona están conformados por las propias interrelaciones entre dos o más microsistemas como el de los iguales y el familiar. Estos dos contextos se consideran fundamentales en el mundo social del adolescente porque entre ellos se pueden dar relaciones tanto de oposición como de colaboración; esta última opción es la más extendida en la actualidad, dado que la familia y el entorno de iguales suelen definirse en un contexto de continuidad e influencia mutua.

Existen dos corrientes acerca de la influencia de estos dos colectivos en la que se asigna diferente influencia a cada uno de ellos. En la primera perspectiva, tanto los padres como los iguales ofrecen un contexto diferenciado para el desarrollo de la persona. La mencionada teoría interpersonal de Sullivan (1953) lo fundamenta en las diferentes necesidades del adolescente en cada periodo de esta etapa como deseos de compañerismo, intimidad, etc. De este enfoque, la influencia de los padres se asocia más al cuidado, el compromiso, el afecto, los vínculos de confianza y el apoyo instrumental, mientras que los iguales fomentan valores como el compañerismo (más presente en los chicos) o confianza e intimidad (más presente en las chicas). Esta teoría es apoyada también por las ideas de Furman y Burhmester (1985). Hartup (1989) suscribe la idea de funciones diferentes y añade la complementariedad de su influencia, lo que determina un modelo que fundamenta el desarrollo adolescente, visible en la figura 3. En cuanto al desarrollo de la adolescencia, estas teorías coinciden en afirmar el incremento sustancial de la importancia de los amigos como confidentes íntimos durante la fase temprana y media.

Figura 3. Matriz de relaciones entre padres e iguales según Harta



Fuente: Hartup (1989)

La segunda perspectiva, fundamentalmente representada por la teoría del apego (Bowlby, 1969), asume que las competencias adquiridas en las experiencias tempranas de relación entre padres e hijos se manifiestan e influyen en las relaciones posteriores con los amigos.

3. Perspectivas teóricas

El estudio de la adolescencia se ha realizado desde diferentes perspectivas teóricas. Por un lado, desde los *modelos biopsicosociales* se enfatizan los cambios biológicos, neurológicos y físicos en la medida que explican la maduración cognitiva que, a su vez, se asocia con la necesidad de adaptarse a los nuevos roles sociales. Un segundo enfoque teórico es el modelo de *ciencia comportamental del desarrollo* (Jessor, 1991, 1993), en el que se considera la interrelación entre los diferentes contextos del adolescente y la integración de distintas perspectivas teóricas, factores y conductas y se abandonan enfoques estrictamente positivistas. En estrecha relación con este acercamiento teórico, los *modelos de ajuste persona-contexto* se centran en el ajuste o la adaptación entre las características propias del sujeto y su entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). De este modo, se considera el desarrollo del adolescente como una interacción dinámica entre las características del sujeto y su propio entorno y se ahonda en las implicaciones de los cambios físicos y comportamentales del adolescente en su entorno a través del *feedback* que proporcionan al adolescente. Según este modelo, las situaciones problemáticas tienen su origen en el desajuste entre las necesidades de desarrollo en los adolescentes y las oportunidades que le brinda su contexto social.

Junto a estos tres modelos, Frydenberg (1997) aporta dos perspectivas complementarias, la del desarrollo y la del ciclo vital. El *modelo del desarrollo* se basa en la edad del sujeto como epicentro y analiza el desarrollo adolescente a partir de su contexto familiar, la madurez, su identidad y conflictos. Desde el *modelo de ciclo vital* se considera el desarrollo adolescente como un proceso de continuo crecimiento psicológico durante todo el ciclo de vida. De esta forma se enfoca el periodo adolescente no como € independiente y sesgada del desarrollo, sino como un eslabón conectado que denota el producto del desarrollo de la infancia y actúa como precursor del desarrollo adulto. En la tabla 6 se recoge una síntesis de las diferentes perspectivas teóricas del estudio de la adolescencia.

Tabla 6. Modelos teóricos del estudio de la adolescencia

Modelo teórico	Fundamentación
Biopsicosocial	Desarrollo simultáneo a nivel biológico y físico Conexión entre el desarrollo del cerebro y el sistema nervioso central.
Ciencia comportamental del desarrollo	Considera la interrelación entre los diferentes contextos, factores y conductas.
Ajuste persona-contexto	Ajuste o acoplamiento entre las características propias del sujeto y su entorno ambiental
Perspectiva del desarrollo	Basado en la edad del sujeto como epicentro Desarrollo adolescente a partir del contexto familiar, madurez, identidad y conflictos.
Perspectiva ecológica	Considera el desarrollo adolescente como un proceso de continuo crecimiento psicológico durante todo su ciclo de vida, precursor del desarrollo adulto (<i>ejemplo: modelo ecológico del desarrollo humano</i>)

Fuente: elaboración propia a partir de Ramos (2008)

Un modelo representativo del estudio del desarrollo humano desde la óptica del ciclo vital es el conocido como *modelo ecológico del desarrollo humano* de Urie Bronfenbrenner (1979), basado en la perspectiva que acuña Ernst Haeckel como *ecológica* en 1866, en la que se estudia el desarrollo del sujeto en relación con su medio ambiente. Seguidamente desarrollamos esta perspectiva y modelo con mayor profundidad.

3.1 La perspectiva ecológica y el modelo ecológico del desarrollo humano

3.1.1 La perspectiva ecológica

Tras la propuesta y reivindicación de Haeckel a mitad del siglo XIX de situar el epicentro del desarrollo del sujeto en su relación con su medio ambiente, unos años mas tarde la química estadounidense Ellen Swallow Riobards impulsa de forma definitiva este enfoque ecológico y postula que el bienestar de la comunidad dependía en sí del bienestar de la

familia y que la ciencia debía preocuparse de esta unidad familiar (Clarke, 1973). Desde entonces la perspectiva ecológica ha sido recurrentemente empleada orientada a diferentes ámbitos de las ciencias sociales y ha dado lugar a distintos modelos teóricos dentro de cada disciplina. Uno de los argumentos que explican su aceptación reside en que desde este enfoque se plantean principios explicativos de la interdependencia persona-ambiente para todos los niveles de interrelación (Serrano-García y Álvarez, 1992). En definitiva, el fundamento que orienta este marco ecológico es la comprensión de la relación que se construye entre el individuo y los diferentes sistemas ambientales en los que éste se desenvuelve (*nicho ecológico*). Entre ambos sistemas (*individuo y ambiente*) se produce una interacción constante, un proceso de ajuste, adaptación y acomodación mutua. El comportamiento individual del sujeto es determinado por la retroalimentación continuada que permite el desarrollo de ambas partes (D'Augelli, 2003; Musitu y García, 2004; Herrero, 2004).

En los años 70, basado en esta perspectiva y en aportaciones futuras de Piaget y Lewin, surge un modelo representativo del estudio del desarrollo humano desde la perspectiva ecológica: el *modelo ecológico del desarrollo humano* de Urie Bronfenbrenner (1979). Este modelo ofrece un apropiado marco para comprender las relaciones entre los adolescentes y los contextos en los que se insertan y son socializados. Bronfenbrenner parte de la formulación clásica de Kurt Lewin $C = f(PA)$ según la cual la conducta C es una función del intercambio de la persona (P) con el ambiente (A) y define el desarrollo humano como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1979; Lewin, 1935). Sin embargo, añade, ha existido una marcada asimetría en la atención que la teoría y la investigación han prestado a la persona en Esta crítica coincide con el cambio de orientación de la investigación en adolescencia de los años 80 en los que a partir de ese momento el foco del análisis pasa del sujeto a los contextos sociales en los que tiene lugar el desarrollo físico, cognitivo y emocional del adolescente (Gecas y Seff, 1990). detrimento del análisis del ambiente en el que ésta se desarrolla.

Desde la orientación ecológica, podríamos situar la adolescencia en un momento de *transición ecológica* en la que se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. Se considera que toda transición es consecuencia instigadora de los procesos de desarrollo y depende, conjuntamente, de los cambios biológicos y de la modificación de las

circunstancias ambientales, en un proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno. Desde esta perspectiva, se señala que el adolescente crece y se adapta a través de intercambios con sus ambientes más inmediatos o microsistemas (familia, iguales y escuela) y ambientes más distantes tales como el trabajo de los padres, la formación del profesorado o la sociedad en general, organizados en estructuras concéntricas anidadas. Funes (2005) apoya esta perspectiva ambiental del desarrollo adolescente y expresa que “las formas de encontrar sentido a la propia adolescencia y todo lo que les rodea, las formas de estar en ella, de entrar y de salir, las formas de ser adolescente son el resultado de muchas y complejas interacciones: son el producto de tiempos concretos, lo que hace que los adolescentes y los jóvenes sean muy diferentes en períodos sociales muy cortos influenciados por lo que acontece a su alrededor”. Veamos más en profundidad el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Brofenbrenner (1979).

3.1.2 El modelo ecológico del desarrollo humano

La idea que fundamenta este modelo ecológico reside en que el entorno del que forma parte el individuo está configurado como un sistema en el que se integran tanto aspectos físicos como sociales. Sobre esta idea Brofenbrenner adopta de Lewin la idea de que el comportamiento de las personas está profundamente influido por el significado que éstas atribuyen a los contextos con los que interactúan de manera que el ambiente del individuo constituye la percepción que éste tiene sobre él y cómo lo interpreta. Por otro lado, mantiene también la coherencia con la premisa de Piaget en cuanto a que el ser humano construye la realidad y puede llegar a remodelarla para acomodarla a sus capacidades, necesidades y deseos. Tras esta fundamentación e importación de ideas anteriores, Brofenbrenner define su teoría del desarrollo humano como “todo cambio perdurable en el modo en el que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”. La ecología de este desarrollo humano sería el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de sus entornos inmediatos en los que vive.

Bronfenbrenner (1986) defiende la existencia de interconexiones sociales para la formación de cualquier sistema y, en concreto, concibe este modelo ecológico como un conjunto de estructuras seriadas, concéntricas e interdependientes formadas por los diferentes sistemas sociales, que rodean al sujeto e influyen en el desarrollo de su conducta y que define como niveles *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*. Brofenbrenner considera que su teoría ecológica se debe aplicar a todo el ciclo vital del sujeto. Diez años

más tarde, en 1989, el autor añade a su teoría la idea de cronosistema, que incorpora la variable tiempo como la historia del desarrollo del individuo (eventos y experiencias) y su efecto en el desarrollo (Bronfenbrenner, 1992).

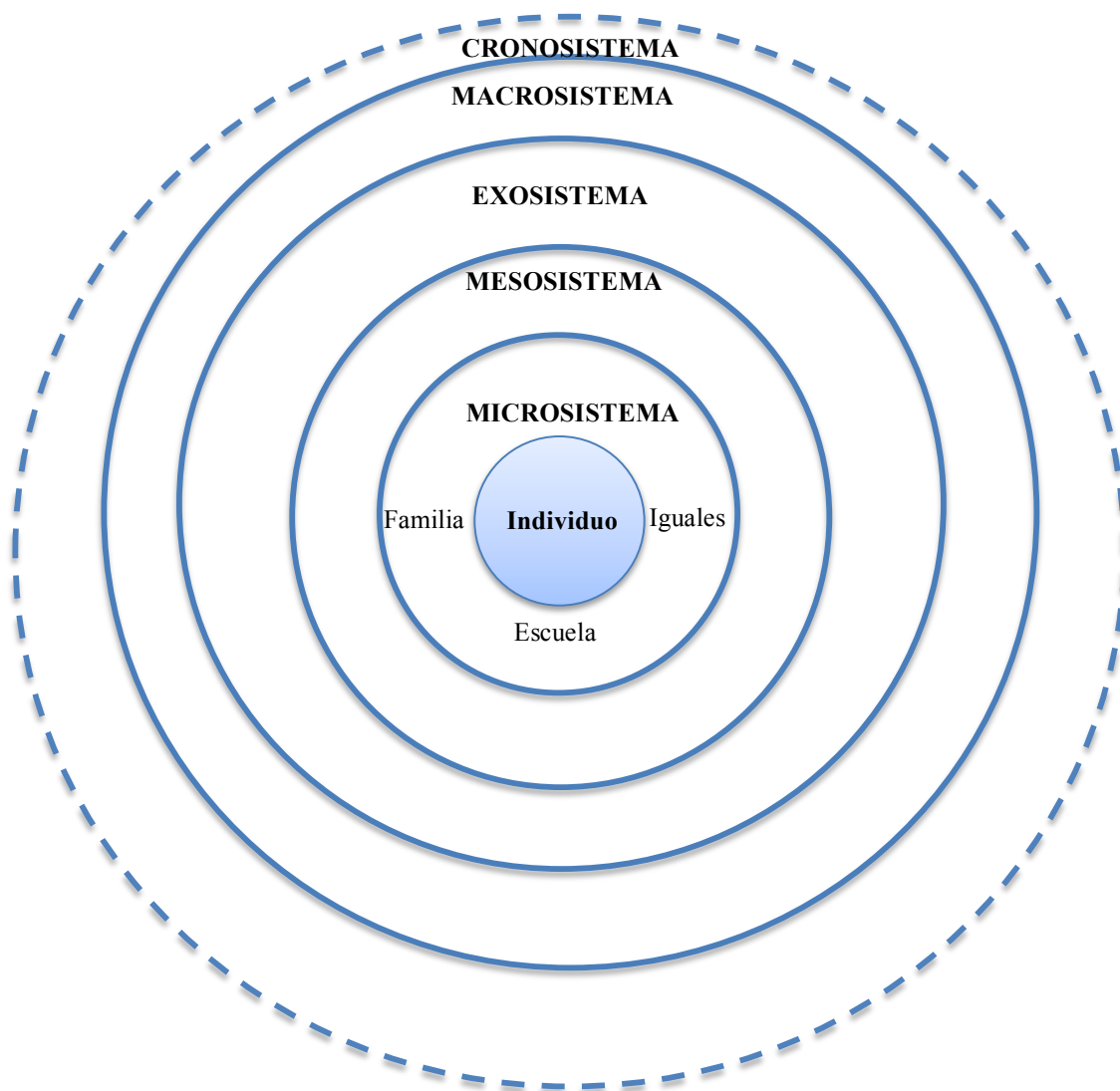
El comportamiento y el desarrollo humano son un progresivo resultado de interacciones modeladas e incluso controladas por fuerzas que no se encuentran en contacto directo con los individuos en interacción. El autor denomina a estos efectos indirectos *efectos de segundo orden* para indicar que algo más allá de la interacción de dos individuos está regulando la calidad de esta interacción. Así, por ejemplo, las relaciones entre padres e hijos se encuentran claramente moduladas por fuerzas externas a la familia (lo que ocurre a una madre en su trabajo diario le afecta tanto a ella misma como a sus hijos, aunque éstos últimos nunca lleguen a frecuentar su lugar de trabajo).

De modo general, el enfoque de Bronfenbrenner puede sintetizarse en tres ideas fundamentales: (1) la persona en desarrollo es una entidad dinámica, que se adentra progresivamente y, a la vez, reestructura el propio medio en el que vive; (2) la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional y se caracteriza por su reciprocidad; y (3) el ambiente se escala y extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios (Navarro, Musitu y Herrero, 2007).

3.1.3 Niveles del modelo ecológico del desarrollo humano

La estructura anidada de niveles interdependientes compuesta por los diferentes sistemas sociales puede apreciarse en la figura 4, en la que cada nivel está contenido en el siguiente.

Figura 4. Niveles de la teoría de desarrollo humano de Bronfenbrenner



Fuente: elaboración propia a partir de referencias de Bronfenbrenner (1979)

Pasemos a describir cada uno de los niveles propuestos:

Microsistema. El autor lo define como patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1979; 1992). Es el nivel inmediato más próximo al

sujeto e incluye los comportamientos, roles y relaciones propias de los contextos habituales en los que vive, es decir, sus entornos familiares, escolares y sociales próximos. El microsistema se refiere a las distintas interrelaciones que tienen lugar dentro de cada uno de esos contextos inmediatos; el tipo de relación del sujeto con las personas que comparten ese contexto, la naturaleza de estos vínculos y la influencia de estas interrelaciones en el desarrollo del individuo. Según Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de la persona se basa en parte, en la creación de nuevos microsistemas en los que interactuar. El recién nacido comienza con un número limitado de microsistemas básicamente, en la familia, para ir incorporando durante su desarrollo nuevos microsistemas a su entorno como la escuela, amigos, etc. Lo importante es que estos microsistemas permiten asumir nuevos roles, establecer nuevas relaciones interpersonales y realizar distintas actividades, permiten crecer personalmente, y en el caso de que se produzcan procesos destructivos en alguno de estos microsistemas, los demás pueden servir de apoyo al desarrollo. En otras palabras, cuanto mayor sea el número de patas que sostengan un taburete (cuanto mayor sea el número de microsistemas en los que interactúa la persona), mayor número de patas rotas aguantará antes de ceder, es decir, mayor resistencia presentará ante situaciones negativas o pérdida de algunos contextos (Musitu, Herrero y Montenegro, 2004).

Mesosistema. Está constituido por la relación de dos o más entornos en los que participa el individuo de forma activa (Bronfenbrenner, 1979; 1986; 1992). Por ejemplo, en el niño, las relaciones familia-escuela, familia-escuela-amigos, y en el adulto, las relaciones trabajo-familia, trabajo-ocio-familia, etc. Según Bronfenbrenner, la relación entre microsistemas potencia el desarrollo del individuo. Por ejemplo, cuando el profesor y los padres del alumno se reúnen para conocer el rendimiento académico de su hijo, ya que probablemente este contacto afectará de alguna manera el comportamiento posterior del niño en el aula. Desde este punto de vista, la relación entre microsistemas potencia el desarrollo y facilita la adaptación de la persona a nuevos entornos en los que interactúa directamente (Herrero, 2004). Sin embargo, para Bronfenbrenner, la principal función que cumple la relación entre microsistemas es la no intencional, aquella que se produce a través de la relación indirecta entre microsistemas, pues sirve para transmitir información relevante acerca del entorno, contiene valores y actitudes hacia esos otros microsistemas, lo que influye de forma considerable en la percepción que la persona en desarrollo tendrá en esos entornos inmediatos (*microsistema*) en los que sí que participa activamente. Un ejemplo de esta función no intencional sería la madre de un adolescente que realiza en casa una crítica negativa de un

profesor en presencia de su hijo, la percepción del microsistema escolar en el niño se ve profundamente afectada; y junto a ello, probablemente sus actitudes y su comportamiento en esa clase. La familia también puede transmitir otro tipo de actitudes hacia la escuela y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje: “¿Cuántas te han quedado esta vez?”, “cuanto antes te pongas a trabajar, mejor”, “allí no te van a enseñar nada que te sirva para la vida”, etc.

Lógicamente, no todos los microsistemas ejercen en el individuo la misma influencia, ya que los microsistemas más relevantes (familia, amigos, pareja,...) hacen de filtro sobre la influencia de los menos significativos porque en ellos se dan emociones y vínculos más sólidos. En general, se plantea que cuanto más fuertes, positivas y diversas sean las relaciones entre los contextos, el mesosistema será más sólido y beneficioso para el desarrollo del individuo. Esto potencia el desarrollo y la capacidad de adaptación a otros entornos.

Exosistema. Hace referencia a un tipo de influencia indirecta sobre el desarrollo de la persona. Este nivel del ambiente ecológico estaría integrado por aquellos entornos en los que el individuo no tiene ninguna participación activa pero que tienen influencia sobre los microsistemas en los que sí que participa activamente (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1992). El exosistema contiene entornos en los que la persona no tiene un papel directo o explícito, pero que afectan a su desarrollo. Es el caso, por ejemplo, del trabajo de los padres, si éste les produce altas dosis de estrés, los problemas se “llevarán a casa”, generarán tensión en el hogar e influirán, por tanto, sobre el microsistema familiar en el que sí que participa el hijo. Los exosistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas para el sujeto aumentar su calidad de vida o bienestar social; en cambio, lo deterioran cuando tienden hacia su empobrecimiento (Herrero et al. 2007).

Macrosistema. El macrosistema constituye la ideología y el sistema de creencias y valores de la sociedad en la que se inserta la persona en desarrollo e influye de forma importante sobre el tipo de correspondencias y relaciones que se establecen entre las restantes estructuras ecológicas. El macrosistema configura las reglas acerca de cómo debe producirse el desarrollo y la naturaleza y estructura apropiada de los micro, meso y exosistemas. Desde esta perspectiva, se considera que dentro de una sociedad o grupo social en particular, la estructura y funcionamiento del micro, meso y exosistema tiende a ser similar, pero esto no implica que no puedan existir diferencias. Al contrario, Bronfenbrenner plantea que en una sociedad determinada los micro, meso y exosistemas de grupos sociales socioeconómicos,

étnicos o religiosos distintos presentan patrones diferentes que reflejan sistemas de creencias y estilos de vida propios. En este sentido, tanto en una sociedad como en otra, el macrosistema, por ejemplo, de los grupos económicamente favorecidos es diferente al de los grupos económicamente menos pudientes. De esta forma, los hogares, las escuelas, los entornos de trabajo y las relaciones entre estos entornos serán distintos para las familias acomodadas que para aquellas en situaciones de riesgo social (Bronfenbrenner, 1979, 1999).

En definitiva, el desarrollo global del individuo se ve influido por el tipo de sociedad en la que vive y por las corrientes de pensamiento (explícitas e implícitas) que la caracterizan. Desde el punto de vista de la intervención, conocer cuáles son esas corrientes de pensamiento y qué valores se están fomentando es una condición básica para lograr cierta eficacia. Como defiende Herrero (2004), la importancia del nivel de análisis planteado por el modelo de Bronfenbrenner reside en que identifica múltiples efectos que se producen de manera indirecta en el desarrollo de la persona y que tradicionalmente se han ignorado, lo que permite establecer nuevas vías de intervención cuando el acceso a los microsistemas del sujeto no es posible. Por ejemplo, la formación de los docentes en pedagogías cooperativas constituye una intervención exosistémica de efectividad potencial sobre el rendimiento de los alumnos.

Por tanto, el modelo de Bronfenbrenner proporciona una delimitación precisa de los distintos entornos en los que participa el individuo (grupo, comunidad) en desarrollo. En esta línea, Ávila, Sorín y Tovar (1998) sugieren que la psicología comunitaria se articula en torno a un modelo teórico-metodológico que opera en tres niveles: el *macromedio* o la sociedad en su conjunto, el *micromedio* o contexto específico en el que se expresa el fenómeno estudiado y el *sujeto de la acción* como agente portador del fenómeno social. De acuerdo con las autoras, el macromedio incluye las instituciones sociales, educativas y culturales que reflejan los sistemas ideológicos de la sociedad y las características sociopsicológicas y propósitos de la sociedad. El interés está, desde la psicología comunitaria, en intensificar y potenciar la participación ciudadana en los espacios institucionalizados con el fin de que los ciudadanos tengan un mayor control sobre lo que ocurre en la esfera social, y, con ello, posibilitar la transformación social de la realidad. Por otra parte, el micromedio es fundamental para el individuo porque en este entorno, tal y como señalaba Bronfenbrenner, están aquellos grupos sociales con los que la persona tiene una relación más directa. La familia o el grupo de iguales tienen, en este sentido, un elevado potencial de influencia sobre las personas. Por ello, se plantea la necesidad de potenciar y fortalecer los recursos que recíprocamente aporta el

micromedio al individuo. Finalmente, el sujeto de la acción como individuo único contribuye a crear de modo singular la red de interrelaciones que se establecen entre los niveles (Herrero, 2004).

Bronfenbrenner y Ceci (1994) han modificado su teoría original y han planteado una nueva concepción del desarrollo humano en su denominada teoría bioecológica, desde la que se concibe el desarrollo como un proceso continuo de cambio de las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos.

CAPÍTULO II

LA SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

1. Escenarios de socialización en la adolescencia

El concepto y proceso de *socialización* es definido como el procedimiento mediante el cual las personas interiorizan sus creencias, valores, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecen (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). A través de este proceso aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Musitu y García, 2004). El objetivo final es, por tanto, que la persona asuma como principios guía de su conducta personal los objetivos que son valorados socialmente y que le servirán para valorar igualmente el grado de aceptabilidad de su comportamiento (Santos, 2015).

Si reparamos en el tratamiento que los medios de comunicación de masas hacen de la adolescencia, podríamos calificar esta etapa con la categoría de “problema”, lo cual es asumido tanto por los adultos como por los propios adolescentes. Creemos que esta forma de concebir la adolescencia es un problema social, porque nada hay mas negativo que percibir que se nos considera como problema porque, como es bien sabido, las conductas van a manifestarse en la dirección de esas expectativas. Parece que el binomio adolescencia-problemas se ha interiorizado hasta tal punto que parece inevitable que los adolescentes presenten algún tipo de problemática extraordinaria que se debe atajar y que, además, no tiene equivalente en otros momentos del ciclo vital. Lo que queremos decir es que en el momento actual se está transmitiendo una imagen de la adolescencia como un grupo etario con una fuerte presencia en la sociedad actual y con innumerables problemas que desconciertan profundamente, e incluso sobrepasan, a padres, profesores y al conjunto de la sociedad. Y esta hipersensibilización respecto del mundo adolescente por parte de los adultos nos parece excesiva y poco realista. Es tal el estado emocional que se está creando respecto de este sector de la población que parece que el problema nace y se desarrolla en ellos, cuando sabemos muy bien que una parte muy importante del ajuste de los jóvenes se encuentra en el mundo de los adultos, fundamentalmente padres y profesores.

La problemática del periodo adolescente no parece que sea un hecho exclusivo de estas últimas décadas, en las que parece existir una creciente tendencia a la “patologización” de la

vida cotidiana (Fernández-Ríos y Rodríguez, 2007), una tendencia que va *in crescendo* y que en algún momento tendremos que detener o modificar. Tampoco resulta nueva la visión de los adolescentes como individuos impulsivos y revolucionarios que tratan de diferenciarse de su familia y del sistema social al que pertenecen. Ya en el siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau, considerado por muchos como el creador del concepto moderno de adolescencia, definió este periodo evolutivo como una etapa distinta de las demás asociada con la revolución, el idealismo social y moral, el romanticismo, la naturalidad, la nobleza, el salvajismo o la pasión; en suma, una etapa impulsiva y pasional que constituye “un segundo nacimiento” para el individuo.

Del mismo modo, la idea predominante de la adolescencia como una etapa idealista, pero sobre todo angustiosa, tortuosa y problemática tiene como principal referente teórico a Stanley Hall, quien en su libro *Adolescence* publicado en 1904 calificó esta transición evolutiva como un periodo estresante, de confusión normativa, de oscilaciones y oposiciones, lejos de la visión romántica de Rousseau. Este enfoque negativo de la adolescencia también ha sido el principal referente teórico en el ámbito científico y ha llegado a cristalizar en la representación cultural que aún hoy se tiene de esta etapa. Sin embargo, no todas las visiones de la adolescencia son tan catastrofistas; en las últimas décadas ha surgido con una importancia creciente una concepción de esta etapa como un período de desarrollo positivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995; Musitu, Estevez y Jiménez, 2009; Jiménez, Estevez y Musitu, 2011).

Llegados a este punto nos surge el siguiente interrogante: ¿por qué coexisten estas visiones tan diferentes de un mismo periodo evolutivo? Para poder responder a esta pregunta, debemos recordar que, pese a lo que pudiera parecer, la adolescencia es una construcción social y como tal se enmarca en un contexto sociohistórico determinado en el cual se asignan determinados roles y expectativas y en donde el protagonista, prácticamente único, es el adulto.

Resulta evidente que la pubertad, entendida como el conjunto de cambios físicos que denotan la madurez física de una persona adulta, es un hecho biológico (y claramente visible). La adolescencia, sin embargo, es un concepto contemporáneo que surge en el siglo XX ligado a la prolongación de la escolarización y la necesidad de una mayor

especialización, lo cual se relaciona íntimamente con la incorporación tardía en el mundo laboral y, por tanto, con una mayor permanencia en el hogar familiar. La inserción progresiva en el seno de la sociedad constituye el hecho fundamental de la adolescencia y no el desarrollo puberal¹ (Claes, 1991; Estevez, Jiménez y Musitu, 2009).

En definitiva, la adolescencia, entendida como tránsito evolutivo o puente entre la infancia y la adultez se ha ido construyendo socialmente. En este periodo el niño adquiere las habilidades necesarias que le permiten la entrada en el mundo adulto como individuo socialmente competente. En consecuencia, la adolescencia, como concepto construido socialmente, debe interpretarse atendiendo a la dimensión social, cultural e histórica que enmarca al individuo inmerso en esta etapa y que resulta clave para analizar las dificultades y problemas de quienes se encuentran en este periodo evolutivo (Antona, Madrid y Aláez, 2003). Y el adolescente es, por tanto, un producto y a la vez un actor, diríamos que secundario, en el proceso de construcción e interpretación de su realidad.

Si asumimos que la adolescencia es un concepto socialmente construido, no podemos obviar la diversidad social actual, la pluralidad de redes sociales bajo las cuales se (con)forma este periodo y en las que vive el adolescente. Esta múltiple realidad nos lleva a hablar no tanto de la adolescencia sino de ser adolescente, o en otros términos de la(s) Adolescencia(s)². Este enfoque resulta menos esencialista y enfatiza el hecho de que ese tránsito entre la edad infantil y la adultez se realiza, se enmarca y se vive de maneras muy diferentes. Esta pluralidad de modos de ser adolescente depende del entramado social en el que se encuentra y vive, lo cual nos lleva necesariamente a aquellos entornos donde se ha socializado.

Lo que queremos subrayar es que la adolescencia no constituye *per se* una etapa negativa de la vida de los seres humanos, al contrario, la mayoría de individuos viven una adolescencia que podríamos denominar “estándar” o convencional, donde existen momentos

¹ La creciente tecnificación del mercado laboral y la dilatación del proceso de inserción laboral y, por tanto, de autonomía propias de la sociedad globalizada del siglo XXI ha propiciado que se haya prolongado la etapa de la adolescencia y que surjan conceptos nuevos como el de *adultez emergente*.

³ En este capítulo utilizaremos “la adolescencia” y “el adolescente”, puesto que son los términos utilizados con mayor frecuencia en la literatura científica.

felices (y tristes), se asumen nuevos roles que otorgan mayor responsabilidad y autonomía para el adolescente y los conflictos se suelen resolver satisfactoriamente. Esta visión de la adolescencia nos permite descubrir numerosas afinidades con otros momentos del ciclo vital.

No obstante, no podemos obviar que la adolescencia, como toda transición evolutiva, no está exenta de dificultades y riesgos, y que este devenir hacia la adultez puede convertirse para algunos en una etapa de desajustes y problemas. En este tránsito tiene lugar un cuestionamiento de las normas sociales y una exploración de los límites sociales que tiene como consecuencia la participación en conductas de riesgo, las cuales son connotadas por los adultos como negativas y desviantes.

La capacidad del adolescente y de los contextos más significativos donde éste pasa la casi totalidad de su tiempo –familia, amigos y escuela– favorecerá o dificultará que el adolescente llegue a la adultez con un bagaje de experiencias personales y sociales saludables y positivas, incluyendo las conductas de riesgo que, dependiendo de los escenarios de socialización, serán algo puntual o circunscrito a la adolescencia, o bien, algo persistente y crónico.

2. Familia y su socialización primaria. Ajuste en la adolescencia

En el periodo adolescente, las relaciones entre padres e hijos tienden a percibirse como distantes y complejas. No cabe duda de que la familia es uno de los entornos más relevantes en el desarrollo del individuo. De hecho, como señala Elzo (2004), la prioridad valorativa más importante para los jóvenes españoles es, precisamente, tener unas buenas relaciones familiares. En la familia no sólo nacemos y crecemos, también se transmiten modos de ser y estar en el mundo, hasta el punto de que el sistema familiar es la primera (y más inmediata) instancia socializadora en nuestro discurrir vital (Musitu et al., 2009).

En el periodo adolescente, las relaciones entre padres e hijos tienden a percibirse como tensas. Los hijos demandan una autonomía y una independencia que los padres no siempre están dispuestos a otorgar. Paralelamente, los padres exigen a los hijos unas responsabilidades y unos deberes que no siempre están dispuestos a asumir. A pesar de estas fuentes de conflicto o pequeñas o grandes desavenencias, los adolescentes españoles suelen estar satisfechos con sus relaciones familiares y consideran la familia como una fuente de apoyo, la más importante por casi un ochenta por ciento de jóvenes y adolescentes.

En la explicación de la conducta delictiva y violenta, la interacción entre padres e hijos resulta la variable predictora más importante. En la siguiente tabla recogemos los aspectos familiares más relacionados con la conducta delictiva y violenta (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Tabla 7. Variables familiares relacionadas con la conducta delictiva y violenta

-
-
- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
 - Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
 - Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
 - Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
 - Problemas de comunicación familiar.
-
-

-
-
- Conflictos frecuentes entre cónyuges.
 - Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
 - Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
 - Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
 - Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
 - Interacciones agresivas entre los hermanos.
-
-

Fuente: Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

En este sentido, encontramos que un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática favorece el ajuste de los hijos y se asocia con una baja participación en actos delictivos y violentos. En cambio, si el clima familiar es percibido por el adolescente como negativo, la vinculación familiar es pobre y la interacción familiar es pobre, constituye uno de los factores de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Musitu, Estévez y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009).

Por otra parte, el conflicto familiar, fundamentalmente la forma en cómo se resuelven los conflictos familiares, nos aporta una valiosa información respecto de la probabilidad, mayor o menor, de que los adolescentes participen en actos delictivos y violentos. La utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, especialmente la ruptura de la relación, el abandono del hogar y la violencia favorecen que los hijos expresen conductas violentas con sus compañeros, mientras que la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares como el diálogo se relacionan con una menor implicación del hijo adolescente en conductas delictivas y violentas (Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Musitu, Martínez y Murgui, 2006).

Esta pauta parece evidenciar que en la socialización familiar los padres enseñan a sus hijos a solventar los conflictos que surgen cotidianamente de un modo formal, por ejemplo, cuando los padres dicen a los hijos qué deben hacer para solucionar una disputa, así como (y sobre

todo) de modo informal los hijos observan cómo sus padres resuelven los conflictos y, normalmente, reproducen estas estrategias en sus dificultades cotidianas.

En estrecha relación con los conflictos familiares, la comunicación en la familia también ejerce un poderoso efecto en la participación de los adolescentes en actos delictivos y violentos. Los adolescentes que podríamos calificar de violentos suelen informar de un ambiente familiar negativo, caracterizado por una falta de comunicación o por la presencia de una comunicación negativa cargada de problemas. Contrariamente, la comunicación abierta y fluida, en la que el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos se realiza de forma clara y empática, con respeto y afecto, tiene un efecto protector, esto es, disminuye la probabilidad de participación en conductas de tipo delictivo y violento (Musitu et al., 2009).

Además, cabe destacar que una comunicación positiva contribuye en gran medida a que el adolescente se sienta apoyado por sus padres, lo que constituye un importante recurso familiar, hasta el punto de que una buena comunicación entre madre e hijo suele ir asociada con un alto apoyo de la madre y del padre, lo cual representa una importante barrera frente al desarrollo de conductas de riesgo. Las relaciones familiares son una importante fuente de apoyo durante toda la vida y también en la adolescencia cuando las relaciones extrafamiliares van creciendo en importancia, de modo que los adolescentes que se sienten apoyados por sus padres tienen menos problemas conductuales pero también menos ansiedad o depresión (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Martínez et al., 2008; Martínez et al., 2009).

Por tanto, el apoyo parental, la comunicación familiar, en definitiva, las relaciones familiares positivas funcionan como un colchón que amortigua los contratiempos y las vicisitudes que los adolescentes puedan tener en esta etapa y parece protegerlos de la presión, en ocasiones negativa, de los iguales, y sobre todo de los iguales con graves problemas de ajuste. Los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Brendgen, Tremblay y Vitaro, 2000).

Los períodos de la infancia, la niñez y la adolescencia son, como hemos visto, fundamentales en el proceso de socialización. La familia se ha considerado un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de los componentes culturales que supone este proceso.

La socialización familiar ha sido objeto de especial atención de los científicos sociales a lo largo de las últimas décadas. Un aspecto esencial en el estudio de los procesos de socialización familiar ha sido sus efectos en la personalidad y ajuste del niño y adolescente. No debemos olvidar que la socialización de los hijos es la principal responsabilidad de padres y madres en la gran mayoría de las sociedades en el mundo contemporáneo.

Se considera que dentro de los procesos de interacción intrafamiliar, aquellos que tienen como objetivo socializar a los hijos en un determinado sistema de valores, normas y creencias ocupan una parte esencial de la red familiar. Estos procesos de socialización son, sin duda, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia; de hecho, en torno a la función de socialización se distribuyen los roles familiares y se delimitan las expectativas y las conductas paterno-filiales. En este sentido, podemos afirmar que la socialización es quizá el eje fundamental de la vida familiar (Musitu, 2013).

2.1 La familia como contexto de socialización

La familia es en sí misma un proceso de socialización. En ella, la socialización desempeña funciones como la psicológica, la de interrelación entre sus miembros y la de la organización de todos los procesos fundamentales del medio familiar. La familia es, además, un conjunto de relaciones, una forma de vivir juntos y de satisfacer necesidades emocionales mediante la interacción de sus miembros, que junto con el amor, el odio, la diversión y la violencia constituye un entorno emocional en el que cada miembro de la familia aprende las habilidades que determinarán su interacción con otros en el mundo que le rodea: habilidades para aprender en el sistema educativo y para trabajar en el entorno laboral; sentimientos de autovaloración y preocupación por los demás; el proceso de toma de decisiones y las técnicas necesarias para hacer frente a situaciones difíciles como la pérdida del trabajo, la infidelidad, la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso de alcohol y drogas por algunos de sus miembros; el manejo de las emociones como el enfado y el amor; el acatamiento o quebrantamiento de las leyes; las bases de la interacción humana, la consideración por los demás y la responsabilidad de las propias acciones (White y Schnurr, 2012).

La familia es, por tanto, un entorno de intimidad donde actitudes, ideas y valores se aprenden y se intercambian. Es, al mismo tiempo, un reflejo de la sociedad, un microsistema social, un mundo de relaciones, de negociaciones, de contradicciones que operan como

búsqueda de acercamiento y deseo de autonomía, necesidad de diálogo y exigencia de privacidad, palabras y silencios, acciones y reacciones, dominios y sumisiones, satisfacciones y sufrimientos. Igualmente, la familia es una institución especializada en gratificar necesidades psicológicas de niños y adultos tales como la comprensión, el afecto, la aceptación personal, el crecimiento personal, la paz emocional, la serenidad y el amor.

La familia es, en definitiva –y aunque no siempre–, la mejor institución conocida para proporcionar a sus miembros una permanente disponibilidad al afecto, intimidad, compañerismo y aceptación incondicional.

2.2 Objetivos de la socialización familiar

Se podrían considerar cuatro grandes objetivos de la socialización familiar: el control del impulso, la preparación y ejecución de roles, el cultivo de fuentes de significado y la interiorización de un sistema de valores.

El control del impulso. El control del impulso y la capacidad para la autorregulación se establecen normalmente en la infancia, a través de la socialización por los padres, hermanos e iguales (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Herrnstein, 1985). Todos los niños deben aprender, por ejemplo, que no pueden obtener todo lo que desean o encuentran atractivo. Al asumir un proceso de socialización que se inicia con el nacimiento, Wrong (1994) observaba que “todos los seres humanos llegan a un equilibrio entre impulsos egoístas y normas sociales internalizadas estableciendo límites para actuar directamente sobre esos impulsos” (pág. 201). Aunque el control del impulso se establece en la infancia, se requiere a lo largo de toda la vida, puesto que se espera que el adulto se exprese siempre mediante comportamientos socialmente aprobados. El bajo autocontrol se relaciona con problemas en la adolescencia y la adultez en áreas que incluyen relaciones sociales, la estabilidad y éxito ocupacional, el consumo de sustancia y la conducta violenta y delictiva (Gottfredson y Hirschi, 1990).

Preparación y ejecución de roles (roles ocupacionales, roles de género y roles en las instituciones, tales como matrimonio y paternidad). Un segundo objetivo de la socialización es la preparación para la ejecución de roles. Para los niños significa el aprendizaje de roles en la familia, roles relacionados con el género, roles en el juego con los iguales y roles en la escuela. Para los adolescentes significa el aprendizaje de roles en las relaciones personales y

sexuales y la preparación más intensiva para el rol de adulto. Para los adultos significa preparación y ejecución de roles en el matrimonio, en la pareja, en la paternidad y en el trabajo, y puede incluir otros roles que surjan en el curso del desarrollo del adulto tales como abuelo/a, persona divorciada o persona retirada y jubilada (Bush y Simmons, 1981). Los roles también pueden fundamentarse en la clase social o en la pertenencia a una casta, o sobre identidades raciales o étnicas.

El cultivo de fuentes de significado (“lo que es importante, lo que tiene que ser valorado, por qué y para qué se tiene que vivir”). El tercer objetivo de la socialización, el desarrollo de fuentes de significado, con frecuencia incluye creencias religiosas que generalmente explican el origen de la vida humana, las razones del sufrimiento humano, lo que nos sucede cuando morimos y el significado de la vida a la luz de la mortalidad humana. Otras fuentes comunes de significado en varias culturas incluyen el logro individual o las relaciones familiares, vínculos a un grupo comunitario, étnico, racial o nación.

Las fuentes de significado también incluyen las normas que se enseñan y aprenden en los procesos de socialización, esto es, las personas aprenden a través de esos procesos no sólo lo que son las normas de la vida social, sino también a asumir esas normas como si fuesen adecuadas, correctas y venerables. La tendencia humana para descubrir fuentes de significado es altamente flexible y variable, pero todas las personas deben desarrollar fuentes de significado de algún tipo con el fin de proveer estructura y sentido a sus vidas y, generalmente, lo encuentran con la ayuda e instrucción de su cultura a través de la socialización.

La interiorización de un sistema de valores. Un cuarto objetivo de la socialización es el desarrollo de un sistema de valores. Los valores se refieren a una concepción personal de lo deseable, a una meta amplia y estable que guía la conducta individual y ayuda a interpretar el mundo interior y el mundo exterior. En el siguiente apartado se analiza más detenidamente este aspecto de la socialización familiar.

2.3 Transmisión de valores de padres a hijos

Los valores, como se acaba de comentar, son creencias personales respecto de aquellos aspectos de nuestras vidas que son valorados y, en consecuencia, deseables, que guían nuestras conductas en todos los ámbitos de la vida. Los valores nos indican tanto el fin al que pretendemos acceder (dinero, estatus social, armonía, paz, un mundo justo, equilibrio emocional), como los medios para conseguirlo (esfuerzo, trabajo, chantaje, robo...).

Lógicamente, existen importantes diferencias individuales en relación con los valores: la jerarquía de valores, las prioridades y la legitimidad de determinados medios difieren ampliamente en cada ser humano. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, nuestros valores, independientemente de su orientación, constituyen un factor decisivo en la manifestación de nuestras conductas.

En el ámbito de la familia, la mayoría de padres y madres tratan de inculcar en sus hijos un sistema de valores similar al propio, o bien, un sistema de valores que consideran adecuado. Sin embargo, no siempre lo consiguen. Parece que los hijos asumen actitudes de aceptación o de rechazo frente a las expectativas y demandas de los padres en función de variables tales como su percepción acerca de la legitimidad de la autoridad paterna o el estilo de socialización utilizado por los padres. No hay demasiados estudios, sin embargo, que analicen, dentro de los procesos de socialización y de interacción intrafamiliar, la transmisión de valores a los hijos y en los que existen actualmente no se constata de forma concluyente la influencia de los valores parentales en los valores de los hijos a través de los procesos de socialización.

Hasta tal punto la conexión entre los valores de los padres y de los hijos es incierta que se han formulado dos teorías para explicarla y cuyas predicciones son opuestas. La hipótesis evolutiva desde la que se afirma que la influencia directa de los agentes de socialización es poco significativa. La similitud de actitudes y valores que se pueda encontrar entre padres e hijos se debe a que ambos se desarrollan en el mismo contexto social, y esta semejanza se incrementará en la medida en que tanto padres como hijos tengan que afrontar situaciones similares y dar respuestas a momentos evolutivos equiparables. Desde esta perspectiva se considera que los valores de los padres y de los hijos irán tendiendo hacia la convergencia a medida que los hijos se hacen adultos. Por el contrario, desde la hipótesis de la socialización se supone que una socialización con éxito orienta hacia un sistema filial de actitudes y

valores muy similares al de los padres, puesto que se supone que los agentes de socialización ejercen una influencia directa y comprobable.

Las actitudes y valores socializados en la infancia son muy persistentes pero, en la medida en que la influencia socializadora directa de los padres disminuya y los hijos se socialicen en otros grupos sociales a través de las relaciones interpersonales y de las nuevas tecnologías, la semejanza de valores entre ambos tenderá a ser menor. Los datos de los estudios longitudinales apoyan en mayor medida la segunda hipótesis, aunque tampoco permiten concluir categóricamente la existencia de una “influencia directa”.

Finalmente, queremos destacar tres factores fundamentales para los que existe un mayor consenso acerca de la influencia en los procesos de transmisión de valores de padres a hijos:

- 1) Las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto de los valores parentales. Parece que las actitudes que los adolescentes atribuyen a sus padres son mejores predictores de las actitudes que ellos defenderán que las actitudes reales de los padres; parece también que la influencia de los valores y actitudes parentales en los valores de los hijos aumenta sustancialmente cuando los hijos perciben con exactitud y sin ambigüedad los valores y actitudes de sus padres.

- 2) La edad del hijo, asociada con su desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo es importante en la configuración de los valores porque se establece el límite inferior en el que puede tener lugar su internalización y, también, porque se delimitan las distintas categorías de valores que mejor pueden socializarse en los distintos niveles del desarrollo evolutivo.

- 3) La calidad de las interacciones paterno-filiales. En la medida en que el hijo se identifique con sus padres es más probable que internalice los valores de éstos. La identificación con los padres depende de las cualidades que tengan los padres y de su conducta hacia los hijos.

2.4 Bidireccionalidad de la socialización familiar

Tradicionalmente, la socialización familiar se ha planteado como un proceso unidireccional: de los padres hacia los hijos. Es evidente que los padres están más capacitados para influir en sus hijos, puesto que como adultos que son, tienen un desarrollo

cognitivo, social y afectivo del que todavía carece el niño y el adolescente. Ahora bien, esta mayor capacidad de influencia de los padres no significa que los hijos tengan un papel meramente pasivo en la socialización. De hecho, las relaciones familiares no las determinan únicamente los padres, sino que todos los miembros de la familia forman parte de ese proceso bidireccional.

En principio, todos los padres inician su difícil labor de educar e inculcar unos determinados valores y normas de conducta en sus hijos con una serie de ideas preconcebidas, y más o menos conscientes, acerca de cómo deben ser los niños (obedientes, independientes, alegres, egoístas, confiados, desconfiados, rebeldes, traviesos...) y acerca de cómo hay que educarlos (con cariño, con firmeza, con respeto, con paciencia, con intransigencia...). Sin embargo, cuando el niño nace, los padres se pueden encontrar, bien con que sus creencias y expectativas se han cumplido, bien con que las deben modificar. Una razón fundamental para modificar estas creencias y expectativas iniciales es que la mayoría de los hijos no son, normalmente, como sus padres desean. Además, los padres aprenden con la experiencia que no hay dos niños iguales: algunos son más sociables, otros son más nerviosos y, sin duda, algunos tienen un carácter más difícil. De esta forma, los niños, aunque nacen indefensos y desconocedores de las pautas sociales, ejercen desde un principio cierto grado de influencia en el modo concreto en que se desarrollará su proceso de socialización.

También los hijos pueden influir en los propios valores de los padres. El nacimiento de un hijo puede hacer que sus padres se replanteen todo su sistema de valores y que se impliquen, incluso, en formas de vida absolutamente diferentes a las del pasado. Un hijo puede llegar a ser un importante elemento motivador para que los padres dejen, por ejemplo, hábitos de vida poco saludables como el consumo de alcohol y tabaco o, en algunos casos más extremos, el consumo de sustancias. Los hijos, en cualquier caso, influyen también en los padres a través de lo que asimilan de otros agentes de socialización.

De esta manera, y a través de los hijos, algunos valores de la escuela, de los medios de comunicación, de las modas y del mundo de Internet se incorporan, con frecuencia, en el interior de la familia. Por ello, es necesario destacar que el proceso de socialización es, cuanto menos, un proceso bidireccional y, por supuesto, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido habitualmente. Además, es probable que este proceso sea, en cierto modo, circular y cada vez más acentuado conforme los hijos cumplen años.

2.5 Los estilos de socialización familiar

Se ha afirmado anteriormente que la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias en la personalidad de los seres humanos. También se podría decir que es un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente en el que, a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, se asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida el estilo de adaptación al ambiente (García, Fernández-Doménech, Veiga, Roser, Serra y Musitu, 2015; Musitu y Allatt, 1994).

En este proceso se pueden considerar dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido –qué es lo que se transmite– y un aspecto formal –cómo se transmite. La dimensión de contenido hace referencia a los valores inculcados a los hijos que dependen, aunque no siempre como ya se ha subrayado, de los valores personales de los padres y, fundamentalmente, del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. La dimensión formal, o el cómo de la socialización, es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de disciplina familiar, que se refiere a las estrategias y mecanismos de socialización que utilizan los padres para regular la conducta de los hijos y transmitir los contenidos a los que anteriormente hemos hecho referencia. A estas estrategias y mecanismos se les denomina estilos de socialización parental.

Son numerosos los trabajos científicos en los que se analizan las diferentes tipologías de los estilos de socialización, en un intento por integrar y aunar el modo en que se relacionan padres e hijos. No está de más subrayar que toda tipología es una simplificación y de que es prácticamente imposible descubrir “tipos puros” en los diferentes estilos y en las familias, pero también es importante tener presente que existe una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias utilizadas por los padres, de tal modo que se podría hablar de determinados estilos de socialización predominantes.

Generalmente, los científicos sociales en este ámbito de estudio convergen en la idea de que uno de los componentes críticos del estilo de socialización parental es el modo en que los padres intentan controlar al hijo y la estrategia o estrategias que utilizan para ello (Pardeck y Pardeck, 1990). En los años sesenta Becker, por ejemplo, señalaba dos categorías

fundamentales en las estrategias de control: el estilo orientado al amor, que hace uso de la alabanza y el razonamiento; y el método asertivo de poder, que es autoritario y a menudo se asocia con el castigo físico (Becker, 1964). En los años ochenta, Kelly y Goodwin diferenciaban entre estilo parental democrático y estilo parental autocrático en función de quién y cómo toma las decisiones sobre las cuestiones que afectan al hijo (Kelly y Goodwin, 1983). En este mismo período, Schwarz y otros señalaban tres ejes fundamentales en la socialización familiar: una dimensión de aceptación, una dimensión de control firme y una dimensión de control psicológico (Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky, 1985).

De modo muy similar, y también en los años ochenta, Gutiérrez y Musitu propusieron tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar: (1) la disciplina inductiva o de apoyo, integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales; (2) la disciplina coercitiva, definida por la coacción física, la severidad verbal y las privaciones y (3) la disciplina indiferente o negligente, conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad.

En realidad, y a pesar de las diversas denominaciones, los resultados de las distintas investigaciones ofrecen dimensiones y tipologías que tienen mucho en común unas con otras, lo cual, entre otras cosas, nos hace pensar que los estilos de socialización mencionados podrían tener una considerable generalidad transcultural; es decir, que los padres utilizan tácticas de socialización similares independientemente de su cultura y, naturalmente, en grado e intensidad diferente (Arnett, 1995, Gutiérrez y Musitu, 1985).

Una contribución significativa a este campo de estudio y ampliamente aceptada por la comunidad científica se debe a Diana Baumrind (1967, 1968, 1971). Esta autora también destacaba una dimensión principal subyacente en las relaciones padres-hijos: el control parental. Baumrind utilizaba esta dimensión de control para identificar los siguientes estilos parentales: estilo autoritario, estilo permisivo y estilo autorizativo. Desde esta clasificación, los padres que utilizan el estilo autoritario son padres que valoran principalmente la obediencia del hijo y que restringen su autonomía. Los padres permisivos están en el extremo opuesto, no ejercen prácticamente ningún tipo de control en sus hijos y les permiten un grado máximo de autonomía. Por último, los padres autorizativos son aquellos que se sitúan en un punto intermedio en la medida en que intentan controlar la conducta de sus hijos sobre la base de la razón más que sobre la base de la imposición. En consecuencia, estos padres, a

diferencia de los autoritarios, razonan y argumentan con sus hijos las normas familiares, sin tratar de imponerlas por la fuerza.

No obstante, ya desde sus primeras investigaciones, Baumrind comenzó a observar la existencia de otra segunda dimensión que también era fundamental para discriminar los estilos de socialización y sus efectos en los hijos que, finalmente, terminó incluyendo a finales de los años ochenta en su modelo, y a la que denominó el apoyo y afecto de los padres. En consecuencia, los padres pueden diferir entre sí según el tipo y grado de control que ejercen sobre sus hijos y según el grado de apoyo y aceptación que les muestran. Además, sobre la base de la combinación de estas dos variables se establecen una tipología familiar con los siguientes cuatro tipos: (1) padres con alto grado de control sobre sus hijos y con altos niveles de apoyo y aceptación; (2) padres con alto grado de control sobre sus hijos y con pobre apoyo al hijo; (3) padres con pobre control sobre el hijo pero con altos niveles de apoyo y aceptación; y (4) padres con pobre control sobre el hijo y con pocas muestras de aceptación y apoyo.

En esta misma línea, aunque mucho más recientemente y en nuestro contexto nacional, Musitu y García (2001) han establecido una tipología de cuatro estilos de socialización en función de las dimensiones implicación/aceptación y severidad/imposición. Los padres con altos niveles de implicación/aceptación son aquellos que muestran afecto y cariño a su hijo cuando éste se comporta adecuadamente (por ejemplo, cuando recoge su habitación) y, en el caso de que su conducta no sea la correcta a juicio de los padres (por ejemplo, cuando su rendimiento académico es muy bajo o cuando llega a casa bastante más tarde de la hora acordada), tratan de dialogar y razonar con su hijo acerca de lo poco adecuada que ha sido su conducta, las razones por las que no debe volver a hacerlo o el tipo de consecuencias que pueden derivarse de seguir realizándola. Además, estos padres pueden decidir, también, después de escuchar los argumentos de su hijo, si modificar o no alguna norma familiar.

Por el contrario, los padres que se caracterizan por bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos, es decir, no le muestran su agrado cuando éste se comporta de un modo correcto y, del mismo modo, cuando su conducta es incorrecta tampoco razonan con él, ni le expresan su disconformidad o desacuerdo. En este caso, únicamente mantienen cierta distancia, que se interpreta por los hijos como “mi padre pasa de mí” o “mi madre me considera un caso perdido”. De esta

forma, estos padres se muestran realmente muy poco implicados con las conductas de sus hijos, tanto si éstas son correctas como si no lo son.

Por otra parte, la segunda dimensión considerada, severidad/imposición, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un padre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él. De este modo, los padres que se caracterizan por altos niveles de severidad/imposición, normalmente cuando el hijo no se comporta como ellos desean, independientemente de que razonen o no con él, tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar dicha conducta. La coacción puede ser física, verbal, o puede consistir en privarle de alguna cosa o de disfrutar de alguna actividad de ocio. Así, los padres pueden, según la edad del hijo, castigarle sin su videojuego preferido si vuelve a pelearse con su hermano/a, o amenazarle con no darle dinero durante un mes si vuelve a venir bebido a casa.

Estas dos dimensiones, implicación/aceptación y severidad/imposición, dan lugar a los siguientes cuatro estilos de socialización tal y como aparece en la figura 5: autorizativo, indulgente, negligente y autoritario.

Figura 5. Modelo bidimensional de socialización



Fuente: Musitu y García (2001)

Estilo autorizativo. Este estilo de socialización se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta severidad/imposición, es decir, los padres que utilizan mayoritariamente este estilo suelen mostrar a sus hijos su agrado cuando se comportan adecuadamente y les transmiten su aceptación como personas. En general, son buenos

comunicadores y fomentan el diálogo con sus hijos. Las relaciones padres-hijos suelen ser satisfactorias. Además, estos padres están dispuestos a escuchar a sus hijos e, incluso, a modificar ciertas normas familiares si los argumentos de sus hijos son convincentes. Por otra parte, cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, estos padres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la severidad física y verbal. Estos padres, a grandes rasgos, ejercen un control firme en los puntos de divergencia, pero también utilizan el diálogo. De esta forma, reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también los intereses y modos especiales del hijo.

La definición constitutiva de padres autorizativos podría ser como sigue: son aquellos padres que se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional orientada al proceso; estimulan el diálogo verbal y comparten con el hijo el razonamiento que subyace a sus formas de actuar; valoran tanto los atributos expresivos como instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada. En consecuencia, ejercen el control firme en puntos de divergencia, pero no encierran y doblegan al hijo con restricciones. Los padres autorizativos afirman las cualidades presentes del hijo, pero también establecen líneas para la conducta futura. Utilizan la razón así como también el poder para lograr sus objetivos.

Estilo indulgente. Estos padres se caracterizan por su alta implicación y aceptación del hijo, así como por su pobre grado de severidad e imposición. Estos padres son tan comunicativos con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta, no suelen utilizar la severidad y la imposición, sino únicamente el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer límites a la conducta de sus hijos con altas dosis de afecto. De hecho, actúan con sus hijos como si se tratase de personas maduras que son capaces de regular por sí mismos su comportamiento y, normalmente, reducen su papel de padres a influir razonadamente en las consecuencias que las actuaciones inadecuadas pueden producirles. Estos padres permiten al hijo regular sus propias actividades tanto como sea posible, le ayudan con las explicaciones y razonamientos, pero evitan el control impositivo y coercitivo (Garaigordobil y Aliri 2012).

El prototipo de padre/madre indulgente es aquel o aquella que intenta comportarse de una manera afirmativa y de aceptación hacia los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con sus hijos las decisiones internas del hogar y les da explicaciones de las reglas familiares. Hace pocas demandas de responsabilidad y de disciplina en el hogar. Permite al hijo regular sus propias actividades tanto como sea posible, evita el ejercicio del control y no le estimula

para que obedezca a pautas externamente definidas. Intenta utilizar la razón pero no el poder explícito para que cumpla sus fines o sus deseos.

Estilo autoritario. Los padres que se sitúan dentro de este estilo se caracterizan por una pobre implicación con sus hijos y por las pocas muestras que les dan de su aceptación como personas. Además, mantienen altos niveles de severidad e imposición. Estos padres son, por tanto, muy exigentes con sus hijos y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a sus necesidades y deseos. Asimismo, la comunicación es pobre y con frecuencia problemática y con una sola dirección, la que va de los padres a los hijos. Normalmente, suele expresarse en términos de demandas. De esta manera, los mensajes verbales de los padres autoritarios son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios. Estos padres no suelen ofrecer razones cuando emiten órdenes, son los que menos –no quiere decir que no lo hagan– estimulan las respuestas verbales y el diálogo ante las transgresiones y son, también, muy reticentes a modificar sus posiciones ante los argumentos de los hijos. En realidad, valoran la obediencia como una virtud e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de forma unilateral. Los padres autoritarios son, además, generalmente más indiferentes a las demandas de los hijos de apoyo y atención, utilizan con menos probabilidad el refuerzo positivo y se muestran indiferentes ante las conductas adecuadas del hijo. La expresión de afecto es la más baja en este modelo, manifiestan menos aprobación, empatía y simpatía y hay menos expresiones de una relación afectiva.

La definición de un estilo autoritario expresa a unos padres que intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de una forma absoluta y formulada por una autoridad superior. Valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad a extremos donde las acciones o creencias del hijo entran en conflicto con lo que piensan que es una conducta correcta. Creen en la inculcación de valores instrumentales como el respeto a la autoridad, el trabajo, la preservación del orden y de la estructura tradicional. No potencian el diálogo verbal y creen que el hijo debería aceptar solamente su palabra, que es la correcta.

Estilo negligente. Este estilo se caracteriza por una pobre aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de severidad e imposición de normas. Se trata, por

tanto, de un estilo caracterizado por la escasez tanto de afecto como de límites (pobre supervisión y cuidado de los hijos). Los padres negligentes, normalmente, otorgan demasiada responsabilidad e independencia a sus hijos, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Podríamos decir que estos padres, más que enseñar responsabilidad, están privando a sus hijos de necesidades psicológicas fundamentales tales como el afecto, el apoyo y la supervisión. Los padres negligentes consultan poco a sus hijos acerca de las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares. Cuando los hijos se comportan de manera adecuada se mantienen indiferentes, y cuando transgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen su conducta mediante la severidad y la imposición.

Estos padres pueden describirse, en general, como aquellos que apenas supervisan la conducta de sus hijos, que interactúan y dialogan poco con ellos, que son poco afectivos y que están muy poco implicados en su educación. Estos padres tienen serias dificultades para relacionarse con sus hijos y utilizan estrategias de socialización poco efectivas. No se trata de que sean “buenos” ni “malos”, simplemente no están utilizando las estrategias adecuadas de socialización, por lo que necesitan modificar o sustituir su estilo, en ocasiones, con la ayuda de profesionales.

Los padres negligentes no sólo interactúan con menos frecuencia con sus hijos, sino que, además, los apoyan mucho menos en comparación con los otros tres estilos. Además, los padres negligentes no se comprometen normalmente en interacciones efectivas, son más negativos, no refuerzan de manera consistente las conductas positivas, como tampoco interactúan con sus hijos en las soluciones de los problemas y en las respuestas adecuadas a sus conductas disruptivas.

La definición constitutiva de unos padres negligentes se podría considerar como aquellos que tienen dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir los límites en sus relaciones; aceptan con dificultades los cambios evolutivos de sus hijos y tienen pocas expresiones de afecto; no se implican en las interacciones con sus hijos; no supervisan constante y consistentemente las actividades de éstos y utilizan el castigo y la severidad verbal de forma arbitraria y pocas veces el razonamiento y el diálogo y, al igual que los padres autoritarios, utilizan con poca frecuencia el refuerzo positivo. Estos padres

estiman la obediencia, el orden y el cumplimiento de las normas, pero hacen muy poco, y a veces lo contrario, para que esto ocurra.

2.6 Estilos parentales y ajuste en la adolescencia

Los estilos parentales y las prácticas parentales que caracterizan a cada estilo –y sus relaciones con el ajuste psicosocial de los hijos– ha sido y es en el momento actual una de las principales áreas de estudio en el ámbito de las relaciones paterno-filiales (Berns, 2011; García y Gracia, 2014). De hecho, las diferentes formas de actuación de los padres en la educación de los hijos y sus efectos en el ajuste de éstos continúa estando presente en los programas de la psicología educativa y del desarrollo (Musitu, 2013). El interés en esta temática de estudio se deriva de los resultados de diversas investigaciones en las que, durante las últimas décadas, se ha constatado la enorme trascendencia que tienen los diferentes estilos educativos de los padres en el ajuste psicológico y social de los hijos (Garaigordobil y Aliri, 2012; Gavazzi, 2013; Levine y Munsch, 2010).

Normalmente, el objetivo que se pretende en estas investigaciones es determinar qué estilo de socialización es el que se relaciona con el mejor ajuste psicosocial de los hijos. Uno de los resultados más consistentes desde las primeras investigaciones desarrolladas en contextos culturales anglosajones es que el estilo autorizativo es el que se relaciona con el mejor ajuste psicosocial de los hijos, y el estilo negligente el que se relaciona con los índices de ajuste más pobres. Y los estilos indulgentes y autoritarios se situarían en un lugar intermedio entre el estilo autorizativo y el estilo negligente (Steinberg et al., 1994; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Gran parte de estos estudios se han realizado en contextos culturales anglosajones, fundamentalmente en muestras de EE. UU. (White y Schnurr, 2012), y los resultados de estas investigaciones continúan corroborando la mayor relevancia del estilo autorizativo (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Garg, Levin, Urajnik y Kauppi, 2005). De esta manera, se enfatiza que el alto afecto con la alta imposición –estilo autorizativo– es la mejor combinación para promover el adecuado ajuste psicosocial de los hijos (Barh y Hoffmann, 2010; Im-Bolter, Zadeh y Ling, 2013).

Sin embargo, en un creciente número de estudios llevados a cabo en otros contextos culturales, se viene observando que el estilo autorizativo no siempre se asocia con el mejor

ajuste de los hijos. Por un lado, en diferentes estudios desarrollados con grupos étnicos minoritarios (afroamericanos: Baumrind, 1972; Pittman y Chase-Lansdale, 2001; asiático-americanos: Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992; chino-americanos: Chao, 1994, 2001), en contextos culturales árabes (Dwairy, 2008; Dwairy y Menshar, 2006) e, incluso, en familias con un nivel socioeconómico bajo (Hoff, Laursen y Tardif, 2002) se concluye que el estilo autoritario es el estilo parental óptimo y subrayan que la alta imposición de los padres sin la combinación con el alto afecto es la estrategia de actuación parental adecuada para el mejor ajuste psicosocial de los hijos.

También, en otro conjunto de estudios realizados en otros contextos culturales, fundamentalmente en países de Europa y Latinoamérica, se ha observado que el estilo parental indulgente es igual o superior al autorizativo, en potenciar el mejor ajuste de los hijos (Alemania: Wolfradt, Hempel y Miles, 2003; Brasil: Martínez y García, 2008; Italia: DiMaggio y Zappulla, 2013; México: Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004; Portugal: Rodrigues et al., 2013), es decir, que el alto afecto de los padres sin la combinación con la alta imposición es el estilo de actuación óptimo. De esta manera, las conclusiones derivadas de estos estudios respecto del mejor ajuste de los hijos de familias autoritarias e indulgentes cuestionan la generalización de los resultados obtenidos mayoritariamente en muestras de habla inglesa acerca de la idoneidad del estilo autorizativo (Baumrind, 1967, 1971; Bahr y Hoffmann, 2010; Im-Bolter et al., 2013; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Esta divergencia en los resultados respecto de la relación de los estilos de socialización con el ajuste de los hijos alude al hecho de que parece que no existe un estilo parental óptimo y universal, sino que éste está en función de los valores culturales propios de cada cultura (Espino, 2013; Gavazzi, 2013). También es muy probable que en culturas individualistas como la anglosajona, donde la independencia y autonomía son valores esenciales que se transmiten en el proceso de socialización, las prácticas impositivas y coercitivas se perciban como necesarias junto con el afecto para la consecución de dichos objetivos (White y Schnurr, 2012), mientras que en culturas colectivistas como la asiática y la árabe, donde el self individual se percibe como parte del self familiar y se espera, además, que las relaciones entre padres e hijos sean jerárquicas, el uso de prácticas autoritarias se consideran parte de una enseñanza rigurosa y responsable, y vinculadas al alto compromiso y a la preocupación por el cuidado de los hijos (Chao, 1994; Dwairy, 2008).

En otras culturas colectivistas donde las relaciones familiares son más igualitarias que jerárquicas, como sucede en los países de Europa y Latinoamérica (Rudy y Grusec, 2001; White y Schnurr, 2012), se otorga mayor relevancia al uso de prácticas con más connotaciones afectivas –afecto, diálogo y apoyo– que autoritarias (Musitu y García, 2004); y en las que las prácticas coercitivas e impositivas como el control o el castigo se perciben menos positivamente (Linares, Rusillo, Cruz, Fernández y Arias, 2011). En definitiva, los valores culturales y las prácticas de socialización vinculadas a estos varían de una cultura a otra, generando diferentes significados para un mismo comportamiento, de forma que conductas que en un contexto cultural se pueden percibir como inadecuadas y desadaptativas, en otro entorno cultural se pueden considerar como apropiadas y adaptativas (García, 2015; Rudy y Grusec, 2001).

En el interior de estos procesos, un aspecto considerado fundamental es que, independientemente de las variaciones culturales, la calidad de los intercambios entre padres e hijos es la clave del ajuste y calidad de vida de todos ellos. A continuación se analizarán las relaciones entre los estilos de socialización parental y tres aspectos íntimamente relacionados con el ajuste de los hijos adolescentes: la violencia escolar, filio-parental y de pareja.

2.6.1 Socialización parental y violencia en la adolescencia

Se define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Otros autores coinciden en señalar que el término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Krug, Mercy, Dahlberg y Zwi, 2002; Leyton y Toledo, 2014), o como la definen de una manera más amplia e inclusiva Baron, Branscombe y Byrne (2008), al considerar la violencia como cualquier forma de daño infligido intencionalmente a otros.

Ante esta diversidad de definiciones, se ha optado por destacar aquellas características más relevantes compartidas por los investigadores acerca de la conducta violenta y que permiten diferenciarla de otros tipos de comportamiento. En la clasificación más utilizada sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental –daño: violencia hostil directa para hacer daño– y la dimensión intencional –violencia: instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios– (Cava y Martínez, 2013). No obstante, estos criterios también han sido objeto de críticas: el criterio de intencionalidad presenta como principal limitación la restricción que supone el hecho de que la intencionalidad deba ser atribuida por un observador externo o autoatribuida por el sujeto, mientras que cuando se analizan los límites de la dimensión comportamental, el daño, se observa que hay agresiones que son intencionadas pero no acaban en una lesión de la víctima (Del Moral, 2013).

Pese a estas limitaciones, existe un amplio consenso en destacar las dimensiones que vertebran la delimitación de la conducta violenta: la intencionalidad, el deseo de hacer daño, aspecto evidente en la dimensión comportamental y, más recientemente, se ha incluido la dimensión de “dominio y poder”, de modo que la conducta violenta tiene como finalidad imponer los intereses del agresor contra la resistencia de los demás (Suarez et al., 2015).

2.6.2 Socialización parental y violencia escolar

En la escuela, los adolescentes no sólo adquieren nuevos contenidos, valores y normas que los preparan para la adultez, sino también crean nuevos lazos con sus compañeros y establecen relaciones de amistad y compañerismo. Además, la escuela supone el primer contacto con figuras de autoridad formales. En este escenario, uno de los problemas que más preocupa en el personal educativo, así como en las familias y profesionales de la intervención, es la violencia escolar.

Se considera violencia escolar cualquier tipo de comportamiento violento que se da en el centro educativo, entre los que se encuentran aquellos dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar y que puede ser puntual y ocasional o persistente y sistemática (Serrano e Iborra, 2005). En efecto, los actos agresivos en el medio escolar pueden ser de diferentes tipos: actos vandálicos, agresiones físicas y verbales, problemas de

disciplina en clase, maltrato emocional (chantaje) y abuso sexual (Skiba, Morrison, Furlong y Cornell, 2013).

De modo general, podemos afirmar, por tanto, que la conducta violenta en la escuela presenta las características propias de todo comportamiento violento con dos particularidades: acontecen en escuelas e institutos y los actores son niños y adolescentes que, a su vez, permanecen juntos gran parte del día e incluso pueden compartir aula y centro educativo durante varios años. Además, estos comportamientos suponen el incumplimiento de las normas escolares y sociales que regulan los intercambios sociales en este escenario.

Respecto de los estilos de socialización, parece que el estilo autoritario potencia la probabilidad de implicarse en comportamientos agresivos contra los iguales (Cristian et al 2015; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000). Sin embargo, aunque el estilo autoritario se ha asociado frecuentemente con la violencia en general, algunos autores consideran que este estilo de socialización –siempre que no vaya acompañado de agresiones físicas– puede resultar efectivo para prevenir conductas antisociales de los hijos hacia los padres (Cottrell y Monk, 2004; Ulman y Straus, 2003). En los casos de victimización escolar, según Schwartz et al. (2000), las prácticas educativas muy duras y punitivas incrementan la probabilidad de ser victimizado, en la medida en que estos modelos agresivos provocarían altas tasas de reacción agresiva y de enfado, el consecuente rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctimas agresiva.

En otros estudios se ha observado que los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social, donde parece que priman estilos educativos demasiado permisivos o negligentes, en los que se pueden tolerar conductas violentas a la vez que se refuerza la agresividad (Cerezo y Ato, 2010). En los casos de violencia escolar, Díaz-Aguado (2005) señala que los padres de los agresores suelen combinar la permisividad ante conductas antisociales con el uso frecuente de métodos coercitivos y autoritarios, y utilizan en muchos casos el castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas como el diálogo. El estilo negligente también se ha asociado con la conducta violenta en la adolescencia. La evidencia empírica señala que muchos de los agresores tienen una supervisión y control parental pobres y, además, los padres expresan que tienen dificultades para fijar normas y hacer respetar los límites (Díaz-Aguado, 2005; Suarez-Relinque, del-Moral, Martínez y Musitu, 2015). Normalmente, los progenitores, profesores, expertos y los

mismos adolescentes coinciden al señalar el predominio de los estilos de socialización parental autoritario y negligente en los agresores y los estilos autorizativos e indulgentes en los bien ajustados (Fuentes, Martínez y Navarro, 2015).

En un estudio reciente llevado a cabo por Musitu, Suárez y Del Moral (2015), con una muestra de 3.290 adolescentes se observó que los procedentes de familias en las que predominaba el estilo indulgente eran los que expresaban menor grado de violencia escolar en todas sus formas, en comparación con el resto de estilos de socialización. Por el contrario, los adolescentes que procedían de familias con un estilo autoritario informaron de una mayor implicación en la violencia escolar que los estilos negligente, indulgente y autorizativo en todas las formas de violencia entre iguales: física, verbal y relacional.

3. El centro educativo como agente de socialización

La escuela constituye un importante contexto cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal. También constituye uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo. Sin embargo, definir este contexto únicamente desde el punto de vista académico sería una excesiva simplificación (Estévez et al., 2007).

El contexto escolar se presenta como una de las fuentes más importantes de socialización del adolescente, donde éste interioriza pautas de relación con sus iguales y figuras de autoridad y donde se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. En la adolescencia, además, cobran mayor relevancia las relaciones sociales que se establecen en la escuela, así como la necesidad de una mayor autonomía y participación en un ambiente que, además, cambia de manera notable en esta etapa.

La incorporación al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo

competente en ambientes significativos (Ovejero, 2003). La escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (1) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (2) estar preparado para el compromiso en el mundo laboral, (3) cumplir con sus deberes de ciudadano, (4) formarse como una persona éticamente comprometida y (5) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable.

Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta en el marco de lo que la sociedad exige. Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social en el que el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes.

Por otra parte, en los centros educativos los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales –grupos de iguales o de pares–, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesores) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial en el desarrollo de conductas tanto adaptadas como inadaptadas en el adolescente.

En relación con las conductas delictivas y violentas, algunas características estructurales y organizativas de los centros de enseñanza pueden favorecer la expresión de estos comportamientos, como la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para el alumnado y la orientación excesivamente autoritaria o excesivamente permisiva del profesorado. Cabe añadir también la impotencia que sienten los profesores cuando deben manejar problemas de disciplina en el aula. La falta de apoyo y de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado suele ocasionar sentimientos de indefensión y falta de motivación en el profesorado, lo cual

provoca no sólo un clima escolar más negativo, sino un aumento de comportamientos disruptivos y transgresores (Musitu et al., 2009).

Además de estos factores generales relacionados con el centro educativo, Cava y Musitu (2002) proponen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. En primer lugar, el predominio de actividades altamente competitivas entre los estudiantes favorece la distinción ganadores-perdedores. La excesiva competitividad genera altos sentimientos de frustración y promueve un planteamiento de la vida en términos de ganadores-perdedores, soslayando que muchas veces todos pueden perder o ganar.

Un segundo factor hace referencia al aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos en la escuela que, junto con sus pocas posibilidades de integración, crea un sentimiento de marginación y de soledad muy relacionado, a su vez, con sentimientos de insatisfacción vital, de aislamiento y con una mayor participación en conductas violentas como agresor y, sobre todo, como víctima.

En tercer lugar, la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros fomenta los sentimientos de impunidad y la ‘naturalización’ de la violencia en los agresores y los sentimientos de indefensión e impotencia en las víctimas. Todo ello contribuye a la creación de un ambiente en el que la violencia se percibe como algo normal e incluso como un modo eficaz (y en algunos casos único) de resolver situaciones conflictivas y lograr aquello que se desea.

En cuarto lugar, la presión que sufre el profesorado por impartir los contenidos tiene como consecuencia que se considere el aprendizaje de habilidades interpersonales y de ciertos valores como algo poco relevante en la escuela. La realidad, desgraciadamente, nos muestra que estos aspectos son trascendentales; la formación y la educación deben ir juntas en todo el proceso de escolarización. De hecho, con frecuencia los adolescentes utilizan la violencia porque carecen de habilidades sociales alternativas y, obviamente, desconocen otras formas de resolución de conflictos.

La escuela es un escenario que ofrece características únicas y especiales para la puesta en marcha de intervenciones y programas preventivos. Así, Pérez (2003) propone la puesta en

marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir.

Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.

- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe soslayarse. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.
- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

Además, la escuela debe ofrecer alternativas al uso de la violencia. En este sentido, dos importantes medidas que deberían aplicarse de modo transversal a medidas estructurales y organizativas para prevenir los problemas de conducta serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado y la creación de momentos de reflexión con el alumnado sobre los problemas de comportamiento en el aula.

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo. Como hemos comentado antes, muchas veces la dinámica de la aula se fundamenta en la realización de actividades competitivas en las que hay ganadores y perdedores y se adopta una visión de la educación ‘resultadista’, esto es, se presta atención de modo casi exclusivo al éxito en los exámenes y al rendimiento en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual.

Por el contrario, en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa el conocimiento mutuo y el esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, lo que posibilita el cambio en la percepción del compañero y resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

Un rasgo común a todas las propuestas de mejora de la convivencia escolar y de prevención de la violencia es el papel fundamental del profesor. El profesorado tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. De hecho, cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que, por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula. Contamos, pues, con una figura esencial para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia, pero, naturalmente, para desempeñar esta importante labor necesita recursos y la ayuda de toda la ciudadanía y, muy particularmente, de padres y madres.

Finalmente, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, por lo que la probabilidad de que la desviación se agrave se incrementa. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Por otro lado, el agresor sabe que casi con toda seguridad saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores estos hechos por miedo a represalias (Rodríguez, 2004). Por ello, la tolerancia cero contra la violencia, el fomento de formas constructivas de resolución de conflictos, la creación de espacios de participación y la integración escolar del alumnado

constituyen herramientas esenciales para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.

Finalmente, desde otra perspectiva, el espacio escolar también ha sido, de una u otra forma, un protagonista añadido en este proceso de socialización desde el punto de vista curricular. Los diversos contenidos de las materias impartidas, las formas de relación, las metodologías de educación, la organización del funcionamiento de las escuelas pretenden, ya sea implícita o explícitamente, socializar cívicamente a los adolescentes de escolares que por sus aulas pasan.

De hecho, ha surgido todo un campo de investigación sobre el “currículum oculto” para analizar cómo las escuelas educan implícitamente en unos determinados valores y prácticas sociales y culturales que asientan un modelo de socialización cívica u otro. Incluso, en los últimos años, ha surgido en nuestro contexto materias educativas específicas para ello: educación para la ciudadanía. Díez, E., Fernández, E., Anguita R. (2011).

3.1 Interacción familia-escuela y el ajuste en los hijos

Tradicionalmente la relación entre padres y profesores se ha caracterizado por ser pobre y fundamentalmente asociada con problemas de conducta o de rendimiento en los hijos. Sin embargo, la colaboración conjunta de padres y profesores reporta importantes beneficios para todos los participantes del proceso educativo (familia, escuela e hijos). Favorece el rendimiento académico, el ajuste escolar, el desarrollo de habilidades sociales y un mejor comportamiento en casa y en el colegio. Además, la participación conjunta de padres y profesores ha resultado ser muy eficaz en la prevención de la conducta delictiva y violenta en adolescentes.

La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Aparicio, 2004). La familia, primer marco educativo del niño, es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que su implicación en la escuela resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de los adolescentes. Por su parte, la escuela constituye un importante escenario en la educación

formal, en la que, además de los conocimientos académicos, se instruye en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...) y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente y valorados en un momento histórico determinado.

En consecuencia, padres y profesores se implican en la educación de los mismos individuos desde perspectivas complementarias y, por tanto, ambos agentes deberían entenderse y trabajar en la misma dirección. Además, la educación recibida en la familia condiciona el aprendizaje escolar por dos razones fundamentales: en primer lugar, los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar, y, en segundo lugar, los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela (Oliva y Palacios, 1998; Villas-Boas, 2001). Esta confluencia en el objetivo de la escuela y la familia lleva asociado la conveniencia de un grado de consenso sobre qué es lo más adecuado para el desarrollo de los hijos.

En esta línea, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes; y € los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del centro.

La implicación parental en la escuela necesita del establecimiento de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998). Para ello, padres y profesores disponen fundamentalmente de dos mecanismos fundamentales que propician la participación de los padres: el trato formal y el informal. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPA

(Asociación de Padres y Madres de Alumnos). La iniciativa en el trato formal suele corresponder en su totalidad a la escuela, si bien en ocasiones son los padres quienes, ante algún cambio en el comportamiento de sus hijos, demandan al colegio una cita formal. El trato informal, menos normativo y más espontáneo, suele canalizarse a través de las fiestas, el contacto en las entradas y salidas del colegio o la participación de los padres en excursiones y otras actividades extraescolares. En este caso, la iniciativa no recae principalmente en la escuela, al contrario, la tendencia habitual es que los padres inicien el contacto con el centro a través de estas situaciones informales. Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas en las que la participación de los padres se torna de especial relevancia:

- En los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares
- En la realización de las tareas escolares de los hijos
- En las actividades escolares y extraescolares
- En el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela)

Precisamente, y en relación con las cuatro áreas de participación propuesta, cabe destacar la importancia de la escuela en la detección de problemas en los hijos como el consumo de drogas, conductas delictivas, la violencia y otras conductas de riesgo. El hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución de los alumnos y lo comparta con su familia permite la detección temprana de problemas escolares, procesos de deterioro, dificultades de ajuste, etc. También permite plantear a tiempo estrategias de intervención para corregir estos problemas desde el centro, el propio alumno, la familia o de una manera conjunta (Notó y Dolors, 2002).

La escuela puede erigirse como un espacio donde padres y profesores pueden intervenir conjuntamente para mejorar el bienestar de sus hijos a través de programas de intervención conjunta. En este tipo de programas resulta necesario que los padres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye. En este sentido, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares, especialmente en programas de prevención e intervención.

Es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos. Los padres deben percibir que son significativos en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista. La escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores. La escuela debe tener en cuenta que a una gran proporción de padres les resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

En conclusión, la familia y la escuela son dos agentes socializadores que desempeñan un papel crucial en el desarrollo del adolescente. Pueden proporcionar recursos al adolescente para afrontar con éxito las demandas propias de su transición evolutiva sin implicarse en conductas de riesgo o participando en ellas de un modo exploratorio y transitorio. No obstante, unas relaciones disfuncionales con la escuela y con la familia parecen dejar al adolescente desprotegido, con una carencia de recursos que lo predisponen para implicarse en conductas de riesgo de un modo persistente. La gravedad de esta situación estriba en que la trayectoria persistente suele constituir el inicio de una adultez ligada a la conducta delictiva, porque ya se ha producido un proceso de socialización en este entorno de riesgo. Por esta razón, la intervención y la prevención resultan trascendentales. En numerosas ocasiones se ha destacado a la familia y a la escuela como ejes fundamentales de la prevención. Partiendo de este interés, son cada vez más numerosos los autores que señalan, además, la interacción familia-escuela como un nuevo escenario de intervención.

3.2 Las rutas transitoria y persistente

A partir de la información precedente creemos que es el momento de analizar las dos rutas en el tránsito de la adolescencia, al mismo tiempo que regresamos al inicio de este capítulo cuando aludíamos a la importancia de los adultos en el ajuste y calidad de vida de adolescentes y jóvenes. Y no lo hemos hecho anteriormente, porque para entender esas rutas es indispensable conocer el papel que desempeñan los adultos, padres y profesores fundamentalmente, en los principales escenarios donde se construye la personalidad de nuestros jóvenes, y no son otros que la familia y la escuela. Según Moffitt (1993), la

delincuencia y la violencia conciernen a dos categorías distintas de sujetos, cada uno con una historia y etiología propias y bien diferenciadas.

Por un lado, una mayoría muestra conductas antisociales o disruptivas solamente durante la adolescencia, mientras que, por otro lado, un pequeño grupo se implica en conductas antisociales en todos los estadios de la vida. En la literatura científica relacionada con este ámbito de estudio, estas dos trayectorias se consideran dos grandes marcos interpretativos de la conducta delictiva en la adolescencia. El primero de ellos postula que estos comportamientos forman parte de una trayectoria transitoria, es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía y de construcción de la identidad tan importante y relevante en este período y, por tanto, constituyen tareas evolutivas normativas de este período del ciclo vital. El segundo acercamiento parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia son el resultado de un proceso previo y parte integrante de una trayectoria persistente, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos como una socialización negativa, problemas familiares graves y no resueltos, fracaso escolar, rechazo escolar tanto por el alumnado como por el profesorado, abandono escolar, etc.

3.2.1 Trayectoria transitoria

En el marco de la trayectoria transitoria se describe la adolescencia como un período de exploración y experimentación y, como tal, es un momento en el que los adolescentes exploran distintas alternativas (de ocio, de relaciones sociales y amorosas, etc.) entre las que se encuentran las conductas de riesgo, en muchas ocasiones, conductas exploratorias que son, a su vez, reflejo de las conductas de los adultos. Representa, además, una etapa que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos adolescentes y, naturalmente, para ello se requiere de recursos. Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman (1993) sugieren que un clima inadecuado en casa o en la escuela puede explicar que los adolescentes se impliquen en más conductas de riesgo. Su investigación revela que conforme aumenta la edad y el nivel educativo, el adolescente desea más participación en la toma de decisiones en los entornos familiar y escolar, un deseo que choca con los muros que rodean los mundos “exclusivos” de los adultos. De hecho, Moffitt (1993) señala que existe un vacío o laguna entre la madurez biológica y la madurez social de los adolescentes, acentuada en los últimos tiempos por un inicio cada vez más

precoz de la pubertad y un mayor retraso en su proceso de autonomía y asunción de responsabilidades.

En otras palabras, el adolescente es ya físicamente capaz, por ejemplo, de mantener relaciones sexuales o de conducir un coche y, sin embargo, al mismo tiempo se le impide participar en la mayor parte de los aspectos más valorados de la vida adulta.

En este escenario, bastante hostil, por cierto, un comportamiento desviado puede tener su origen en un fracaso de la familia, de la escuela o de ambos al asumir las necesidades crecientes de autonomía, control y participación del adolescente en un mundo gobernado y controlado por los adultos. Entonces, las conductas de riesgo representan para el adolescente un tipo de conducta social que le permite el acceso a ciertos contextos en los que se siente protagonista y que se relacionan con el estatus de adulto (por ejemplo, fumar, beber alcohol, conducir vehículos sin carné, conductas sexuales de riesgo, etc.). Moffitt señala tres procesos en el desarrollo de este tipo de conducta transitoria: la motivación, provocada por el tránsito hacia la madurez; la imitación social, que tiene lugar, fundamentalmente, en el grupo de iguales, y el refuerzo de la conducta, por el acceso a esos privilegios que simbolizan la madurez.

Como consecuencia, es posible observar a adolescentes de ambos sexos, bien ajustados, que comienzan a delinquir en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto de que investigaciones recientes nos indican que en este período este tipo de conducta es común y prevalente, más en los chicos que en las chicas, y que puede describirse incluso como normativa (Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2010). En este sentido, Segond (1999) subraya que la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido y Suecia durante los años setenta muestran que la conducta delictiva es más una característica propia de la adolescencia que un comportamiento patológico. Así, más del 80% de los adolescentes de una misma cohorte habían cometido uno o más delitos de diversa gravedad sin ser etiquetados como delincuentes, puesto que ni habían sido descubiertos ni habían mostrado reincidencia, es decir, que la característica más destacable de estos actos era su carácter transitorio.

Desde este punto de vista, para la mayoría de los adolescentes tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas transgresoras disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de roles sociales adultos en el transcurso de la adultez emergente,

una vez superadas la fase de reafirmación personal y conformación de la identidad. Moffitt (1993) sugiere que, para muchos adolescentes, la disrupción no es solamente normativa, sino que también es “adaptativa” en el sentido de que sirve como expresión y afianzamiento de su autonomía y de la construcción de su identidad. Sin embargo, la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas no debe ocultar su gravedad. Los delitos que cometen algunos adolescentes a menudo son graves y muy graves y pueden tener consecuencias negativas para el propio adolescente, su entorno y la sociedad (Compas y cols., 1995) y, por tanto, deben ser estudiados profundamente con el fin de prevenirlos.

3.2.2 Trayectoria persistente

Sin embargo, otros adolescentes, de nuevo más los chicos que las chicas, presentan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida, y se agravan estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990). Según Moffitt (1993), la precocidad de la conducta delictiva y violenta caracterizadas por la comisión de actos de gravedad es el mejor predictor de una delincuencia crónica. Una situación tal estaría indicando una trayectoria persistente de la conducta delictiva. Este modelo se centra en los factores biológicos (por ejemplo, déficits neurofisiológicos), psicológicos (temperamento difícil, déficits cognitivos) y sociales (ambiente familiar negativo, poco afecto y mucha negligencia y abandono) y educativos (problemas de ajuste, aceptación y rechazo en la escuela) que influyen de forma temprana en el desarrollo de una personalidad o estilo conductual agresivo y antisocial en la adolescencia.

En este ámbito, son numerosos los investigadores del comportamiento delictivo que señalan que la violencia es una característica profundamente persistente y crónica de determinados sujetos en todas las edades (Farrington y cols., 1990; Smetana y Bitz, 1996), así como que, una vez desarrollada, los sujetos continúan seleccionando entornos que favorecen y acogen los actos violentos, lo que crea una disposición duradera hacia el comportamiento antisocial (Caspi, Elder y Bem, 1990). De este modo, estas conductas se tornan reiterativas con el consecuente deterioro del ajuste personal e interpersonal (Garrido y López, 1998). Además, existe un consenso entre los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil en la idea de que la raíz de las conductas delictivas se encuentra, fundamentalmente, en los entornos más cercanos a la persona: familia, padres y escuela.

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), la influencia de la familia en la conducta delictiva y violenta del adolescente se explica a partir de la importancia del aprendizaje observacional, modelado e imitación en los procesos de desarrollo psicosocial del ser humano, incluidos aquellos referidos al desarrollo de la conducta delictiva. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas y se identifican con otros significativos, tales como padres, iguales y profesores.

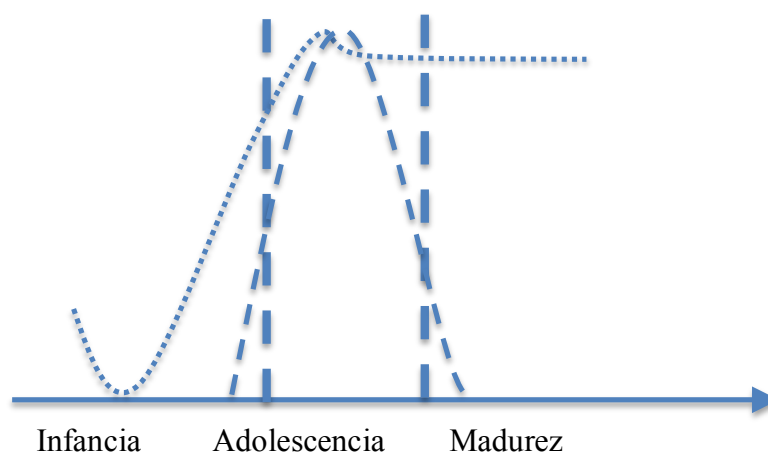
Por otro lado, desde una perspectiva sociointeraccional, Patterson, Reid y Dishion (1992) también plantean en su modelo de desarrollo de la conducta antisocial que es en la familia donde se da el “entrenamiento básico” en conducta antisocial. Según estos autores, los niños con conductas antisociales provienen de familias donde la disciplina es autoritaria, negligente e incoherente, los padres están poco comprometidos con los hijos y no ejercen casi ninguna supervisión sobre éstos. En este ambiente, los niños son entrenados para mostrar comportamientos antisociales: los padres otorgan recompensas y castigos sin considerar el carácter positivo o negativo de la conducta del niño y éste no aprende a desarrollar una conducta prosocial ni a evitar los comportamientos desviados. Las relaciones aversivas constituyen una parte importante de las interacciones sociales en la familia y el niño aprende a dominar a los otros miembros mediante medios coercitivos, de manera que resulta la interacción en una escalada de violencia tanto verbal como física. Además, cuando el niño llega al colegio es rechazado por sus comportamientos violentos y disruptivos y suele fracasar en su rendimiento escolar. Estos dos resultados contribuyen a acumular experiencias negativas y a perpetuar la conducta antisocial (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Moffitt, 1993).

La diferenciación entre trayectoria persistente y transitoria nos permite completar la delimitación conceptual anteriormente presentada en lo que se refiere a trastornos antisociales y conductas delictivas propiamente dichas. Así, vemos que una proporción estable de varones desarrolla problemas de conducta en un momento temprano de la vida y mantiene estas conductas en la adultez. Todos los varones a los que se les diagnostica un trastorno de personalidad antisocial han presentado problemas de conducta en la niñez (Robins, 1985) y, por tanto, el trastorno se relaciona con factores de riesgo distales o tempranos en la infancia (Moffitt, 1993). Sin embargo, aunque existe una fuerte relación entre inicio temprano y cronicidad, Thornberry (2004) ha señalado que la delincuencia infantil tampoco condena a un

niño a una carrera delincuente persistente, ya que hay un grupo importante de adolescentes con edad de inicio temprana en actos delictivos que dice no haber cometido delitos graves (35%) o violentos (45%).

En contraste con la cronicidad observada para este patrón de desarrollo de la conducta antisocial, desde el patrón transitorio se considera que la delincuencia es un problema característico de la adolescencia, con un número y variedad de delitos que se incrementan considerablemente durante este periodo y que se relaciona con factores de riesgo próximos o contemporáneos tales como la pubertad o las cambiantes definiciones sociales en el mundo adolescente (LeBlanc, 1990; Moffitt, 1993). El incremento en la tasa de delitos cometidos por adolescentes parece ser el resultado de un aumento tanto en el número de actos como en el número de sujetos que se implican en conductas delictivas, de manera que sujetos que previamente no habían cometido ninguna actividad delictiva comienzan a hacerlo durante la adolescencia. Además, este incremento durante la adolescencia declina en la temprana madurez hasta alcanzar proporciones bajas y similares a las que se dan en los periodos previos a la adolescencia (LeBlanc, 1990; Moffitt, 1993). En la siguiente figura podemos observar las diferencias entre ambas trayectorias en función de la edad: la línea de puntos representa la trayectoria persistente de la conducta delictiva y la línea discontinua representa la transitoria.

Figura 6. Trayectorias persistentes y transitorias



Fuente: Pereira (2011)

Si se tienen en cuenta estas dos reflexiones teóricas, tenemos que asumir que las conductas transgresoras en la adolescencia son o bien parte integrante de la búsqueda de consolidación de la identidad y autonomía del adolescente, o bien el resultado de un proceso previo, centrado, fundamentalmente, en las relaciones negativas con los otros significativos como

padres y educadores, aspectos que en este capítulo hemos intentado subrayar y en las que creemos hay que seguir investigando y trabajando.

También creemos que estas dos orientaciones, la trayectoria y la persistente, presentan puntos comunes en la explicación de las conductas de riesgo en la adolescencia (importancia del entorno familiar, escolar y de iguales, por ejemplo), por lo que no deberían considerarse como opuestas sino, más bien, como complementarias en el ámbito de la investigación de factores explicativos y, obviamente, en la prevención e intervención. De ahí que nuestra sugerencia es que las futuras investigaciones en el ámbito de la violencia, consumo de drogas, conducta delictiva y otras conductas de riesgo en la adolescencia se fundamenten en estas interesantes líneas teóricas. Es más, creemos que, en nuestros días, el gran desafío de los profesionales de la comunidad y de la universidad es elaborar instrumentos lo suficientemente sensibles que nos permitan predecir qué adolescentes se encuentran en la ruta transitoria y cuales en la persistente. Sería un gran paso adelante en las prácticas profesionales y científicas, puesto que nos permitiría una mayor y mejor optimización de los recursos humanos y materiales.

Por último, concluimos que, en primer lugar, el papel fundamental que desempeña la familia como contexto de socialización es un lugar de privilegio para la transmisión del sistema de valores, normas, creencias y formas de conducta de la cultura a la que se pertenece. Se ha destacado el importante efecto que los procesos de socialización familiar tienen en la personalidad y el ajuste social del niño y adolescente, y también el papel activo que desempeñan los hijos en este proceso y su carácter bidireccional. También se ha subrayado la necesidad de tener en cuenta los cambios en el sistema de valores y en los hábitos de vida de los padres como resultado de su interacción con hijos e hijas. En otros términos, la socialización en la familia debería entenderse como un proceso bidireccional, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido habitualmente en la literatura, en el que la influencia mutua se acentúa conforme los hijos cumplen años al incorporar contenidos procedentes de estilos de socialización ajenos al medio familiar.

En términos generales, se ha observado que los estilos de socialización que más se relacionarían con la violencia escolar y sus diferentes dimensiones serían, en sentido positivo, el autoritario y el negligente, y en sentido negativo, el autorizativo y el indulgente, siendo éste último el que mostraría menor grado de relación con la violencia escolar en todas sus

formas, en comparación con el resto de estilos de socialización. Respecto de la relación entre los estilos de socialización parental y la VFP, se ha constatado en algunos estudios una relación con estilos autoritarios, pero en la mayor parte se subraya la idea de que son los estilos muy permisivos y negligentes los que se relacionan con mayor probabilidad con el abuso físico y verbal hacia los padres. Y los adolescentes procedentes de familias con un estilo de socialización indulgente son los que menos se implicarían en la conducta violenta hacia los padres y en todos los intervalos de edad.

Finalmente, y en relación con la pareja, se ha subrayado que aquellos adolescentes que provienen de familias con un estilo de socialización de pareja indulgente son los que menos violencia de pareja expresan en comparación con los estilos negligente, autoritario y autorizativo. Sin embargo, son los adolescentes de familias con estilos autoritarios los que más se implican en conductas violentas en las relaciones de pareja, y en menor grado los adolescentes de familias con un estilo indulgente. En definitiva, los estilos de socialización en los que predomina el afecto, la comprensión y el apoyo, estilos autorizativos e indulgentes, son los más favorables para la construcción de relaciones de pareja saludables en la adolescencia.

3.3 Ajuste en la adolescencia en la socialización secundaria.

El tipo de relaciones sociales que experimenta el adolescente en el centro educativo surgen tanto de las agrupaciones formales impuestas por la institución como de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo.

Uno de los ámbitos que adquiere una mayor trascendencia en la adolescencia es la escuela; en este contexto se transmiten contenidos, valores y actitudes fundamentales para el desarrollo, se interactúa con otros adultos ajenos a la familia y tienen lugar las relaciones de amistad con los iguales.

La escuela y la familia, lejos de constituir dos contextos independientes para el niño y adolescente, son dos importantes escenarios de socialización y agentes educativos que deben entenderse y trabajar en la misma dirección. Ambos contextos se encuentran

interrelacionados puesto que, pese a sus diferencias, se ocupan del mismo hijo-alumno. De hecho, y tomando como referencia el modelo ecológico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1986), la familia y la escuela son microsistemas interdependientes, de manera que la relación entre ambos microsistemas forma parte del mesosistema. En consecuencia, tanto la familia y la escuela como la interacción entre ambos inciden en el desarrollo del adolescente.

Esta interacción se sustenta en que la escuela y la familia confluyen en el objetivo de esta relación, un aspecto que lleva asociado la conveniencia de un grado de consenso sobre qué es lo más adecuado para el desarrollo de los hijos. En este capítulo vamos a centrarnos en el ajuste escolar en la adolescencia y la importancia del rendimiento académico en este ajuste. Seguidamente, nos detendremos en la necesidad de que la familia y la escuela, dos escenarios de socialización de gran relevancia para el adolescente, participen de manera conjunta en aras de un mayor ajuste. Finalmente, expondremos algunas experiencias satisfactorias sobre la colaboración familia-escuela.

Ajuste escolar y rendimiento en la adolescencia

El ajuste escolar hace referencia a la capacidad del adolescente para adaptarse al contexto escolar. La pregunta inmediata que surge ante esta amplia definición versa sobre aquellos aspectos que aportan información sobre el ajuste. ¿Qué nos indica que el adolescente se ha adaptado (o no) a la escuela? Para Harrison, Clarke y Ungerer (2007), el ajuste escolar implica diversos aspectos actitudinales, comportamentales y cognitivos necesarios para asimilar los contenidos que se imparten relativos a la relación de los alumnos con el ámbito escolar. En efecto, el ajuste en la escuela es una realidad dinámica en la que diferentes factores que interaccionan entre sí e influyen en el adolescente (Santa Lucia et al., 2000). Sin embargo, cabe destacar que no existe un amplio acuerdo en la selección de aquellos aspectos que nos permiten conocer el ajuste del adolescente.

Las medidas más ampliamente utilizadas para conocer el ajuste escolar se agrupan en cuatro dimensiones generales: ajuste académico, ajuste social, satisfacción escolar y ajuste conductual. Estas cuatro dimensiones del ajuste escolar aportan información complementaria sobre la situación del individuo en la escuela y, además, se relacionan entre sí. Por ejemplo, un alumno que se siente satisfecho con la escuela tendrá un rendimiento académico

adecuado, será aceptado por sus iguales y, probablemente, no participará en comportamientos transgresores. A continuación vamos a comentar de modo más detallado estas dimensiones.

Ajuste y rendimiento académico

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es la transmisión de una serie de contenidos mínimos que la sociedad estima fundamentales para el desarrollo del individuo. Además, los alumnos deben demostrar a través de las evaluaciones que dominan y comprenden estos conocimientos. Por esta razón, la mayoría de investigaciones en las que se analiza el ajuste escolar utilizan como indicadores aspectos académicos como las posibles dificultades académicas, las expectativas de éxito escolar, el nivel de inteligencia y, sobre todo, el rendimiento académico (Buhs, 2005; Buhs y Ladd, 2001; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Ladd, 1999; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Zettergren 2003; Wentzel, 2003).

El rendimiento académico ofrece una valiosa información no sólo sobre el grado en que éste adquiere los conocimientos obligatorios establecidos en el currículo, sino también sobre la adaptación del adolescente a la escuela, puesto que el ajuste académico se encuentra estrechamente asociado con otras características de la realidad escolar. Por ejemplo, se ha constatado que los adolescentes aceptados por su grupo de iguales tienden a mostrar un mayor ajuste y logro académico (Ladd, 1999), mientras que el rechazo entre iguales se asocia con mayores dificultades académicas incluso en cursos sucesivos (Zettergren 2003). Además, los alumnos con peor rendimiento tienden a informar de una mayor sintomatología depresiva, una pobre autoestima (González-Pienda et al., 2002) y de problemas de comunicación familiar (Estévez, Herrero y Musitu, 2005).

No obstante, este tipo de medidas no están exentas de limitaciones. La equiparación del ajuste escolar al ajuste académico y, sobre todo, al rendimiento parece limitar el concepto de ajuste escolar a la dimensión académica, cuando la realidad es que otros muchos aspectos de la vida escolar inciden en el alumno y pueden reflejarse (o no) en el ajuste académico. Por ejemplo, existen alumnos que son víctimas de violencia en la escuela y que no tienen dificultades de tipo académico o adolescentes que son ignorados o rechazados por sus compañeros y esa realidad no se ve reflejada en su rendimiento. Por tanto, parece necesario

incluir otro tipo de medidas que aporten información complementaria sobre la experiencia escolar de los alumnos. De hecho, algunos autores subrayan la necesidad de trascender el ámbito académico e incorporar medidas que proporcionen información sobre el grado en que los adolescentes se sienten cómodos y comprometidos con el contexto escolar (ver Ladd, Kochenderfer y Coleman (1997); Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998).

Ajuste y relaciones sociales

Como acabamos de comentar, limitar el ajuste escolar al rendimiento académico ofrece una visión parcial de la adaptación de los alumnos a la escuela. Por esta razón, son cada vez más numerosos los trabajos que incluyen otras medidas, como por ejemplo aquellas que surgen con el propósito de conocer la adaptación social del adolescente en la escuela. Con este fin, algunos autores preguntan a los profesores por las habilidades sociales que muestran los alumnos en sus interacciones sociales en el aula (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992; Liu y Chen, 2003). No obstante, la medida más utilizada para conocer el ajuste social en la escuela es el estatus sociométrico, es decir, el grado en que un alumno agrada o desagrade a sus compañeros y, partiendo de estas evaluaciones, la posición social que ocupa el alumno en su grupo, en este caso el aula (Pianta y Steinberg, 1992; Wentzel, 2003).

La utilidad del estatus sociométrico como indicador de ajuste o de problemas de ajuste en este contexto parece deberse a tres factores. En primer lugar, el estatus sociométrico permite conocer la aceptación social del alumno en la escuela y su reputación en el grupo de iguales. En segundo lugar, el estatus sociométrico se encuentra estrechamente relacionado con otras medidas que informan del ajuste escolar del adolescente y con el mantenimiento o agravamiento de los problemas de ajuste en cursos posteriores, por lo cual constituye un valioso indicador de la adaptación del alumno en la escuela. En tercer y último lugar, el estatus sociométrico, en especial el rechazo, tiende a ser permanente en el tiempo, de manera que aquellos alumnos que son rechazados en un grupo suelen ser también rechazados en cursos posteriores, aunque cambien de clase y tengan otros compañeros (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992). En este caso, el estatus sociométrico nos permite conocer no sólo los alumnos con problemas de integración social en el aula, sino también aquéllos que, presumiblemente, tendrán problemas de este tipo en cursos ulteriores.

Finalmente, la adaptación social a la escuela también implica el establecimiento de relaciones sólidas y estrechas con el profesor. Por esta razón, la relación profesor-alumno se ha tenido en cuenta como una medida que aporta información sobre el ajuste escolar de los alumnos (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Birch y Ladd, 1997; Demaray y Malecki, 2002; Pianta, 1999). Así, se ha constatado que los alumnos que presentan relaciones positivas con los profesores tienden a informar un mayor ajuste escolar tanto presente como en cursos posteriores (Hamre y Pianta, 2001), así como de mayores expectativas de éxito académico, de un mayor interés por la escuela, mayor satisfacción escolar, un rendimiento académico elevado y ejerce un efecto protector del desarrollo de problemas de conducta en la escuela (Baker, 2006; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Wentzel, 1998).

La relevancia de la relación del alumno con el profesor estriba en que, por un lado, puede proporcionarnos información sobre la interacción de los adolescentes con otros adultos ajenos al ámbito familiar (Pianta, 1999) y, por otro, constituye la primera figura de autoridad formal con la que los niños y adolescentes entran en contacto, por lo que nos permite conocer el tipo de vínculo que los alumnos establecen con las figuras de autoridad. Además, la relación positiva entre profesor y alumno parece proporcionar a este último una seguridad emocional necesaria para implicarse en actividades de aprendizaje y para desarrollar competencias sociales en el entorno escolar (Pianta, 1999), pero también facilita información valiosa sobre sus aptitudes, valores y metas relativas al ámbito escolar (Wentzel, 2002).

Ajuste y satisfacción escolar

Conjuntamente con los aspectos académicos y sociales, una tercera fuente de información sobre el ajuste escolar versa sobre la satisfacción escolar. A través de estas medidas se pretende conocer *cómo* se siente el alumno en la escuela, así como su actitud hacia este ámbito y hacia los estudios (Rodrigo et al., 2004; Zettergren 2003). Conjuntamente con medidas que preguntan directamente sobre la satisfacción escolar, uno de los indicadores más utilizados hace referencia al deseo de no asistir a la escuela (Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006), al abandono de la escuela o a las faltas de asistencia a clase sin justificar, puesto que este abandono suele ser el resultado de un gran estrés y descontento en este entorno, además de representar un signo de exclusión en la escuela (Buhs y Ladd, 2001; Juvonen et al., 2000; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Zettergren 2003).

Esta dimensión del ajuste escolar se encuentra estrechamente asociada con el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia el sistema educativo y hacia los estudios en general y, por tanto, constituye un importante antecedente a la expresión de comportamientos ajustados o desajustados. Se ha constatado que los alumnos que se sienten satisfechos en general con la escuela tienden a su vez a presentar actitudes más positivas hacia la misma y hacia los profesores, suelen implicarse más en el proceso educativo, valoran de un modo positivo los estudios, informan de una baja participación en conductas violentas en la escuela (Herrenkohl et al., 2000), tienen un mejor rendimiento académico y son más aceptados por sus compañeros (Ramey et al., 2000).

Finalmente, resulta importante subrayar que el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la escuela se encuentra íntimamente ligado a la experiencia escolar previa del alumno al tiempo que condiciona su futuro ajuste escolar, de manera que esta dimensión ejerce un efecto mediador entre estas experiencias y el ajuste. En este sentido, se ha observado que los alumnos rechazados por sus iguales, victimizados y excluidos, tienden a participar menos en las actividades de clase y se sienten menos implicados en el aula, se encuentran menos satisfechos con la escuela e informan de un bajo autoconcepto escolar, aspectos que se relacionan con un bajo rendimiento académico y un pobre ajuste (Buhs, 2005).

Ajuste y comportamiento en la escuela

Un último indicador que se utiliza para conocer el ajuste escolar de los adolescentes se refiere al comportamiento de los adolescentes en este ámbito. Si bien el ajuste académico se encuentran positivamente relacionado con el comportamental, el segundo tipo de medidas ofrece una mayor información sobre los aspectos cognitivos y sociales que subyacen a la conducta.

Entre los indicadores comportamentales más destacados se encuentran la conducta agresiva o disruptiva en el aula, la impulsividad, el grado de conflicto u hostilidad del alumno hacia el profesor o los compañeros y los problemas internalizados (Baker, 2006; Hightower, Spinell, y Lotyczewski, 1989; Hamre y Pianta, 2001; Harrison et al., 2007; Mestre et al., 2006; Reynolds y Kamphaus, 1992; Santa Lucía et al., 2000). Excepto los problemas

internalizados, el resto de comportamientos tienen en común el hecho de afectar a otros compañeros, al personal educativo e, incluso, a dañar el propio centro educativo. Además, este tipo de actos suelen ser el resultado de problemas en otros ámbitos de la vida del adolescente, de modo que forman parte de indicadores de desajuste en un contexto más amplio. Por esta razón, se suele prestar una atención especial a este tipo de medidas y no se suelen incluir como indicadores de ajuste escolar, sino que suelen constituir variables a analizar.

4. El grupo de iguales

La ampliación del entorno social del adolescente es clave en esta etapa. Asimismo, la calidad de estas relaciones con los iguales y el grado de aceptación o rechazo social experimentado por el adolescente son aspectos clave para el ajuste psicosocial y el éxito académico en esta etapa de la vida. Si hay, por tanto, un grupo que ejerce una especial influencia y trascendencia en esta etapa es el grupo de iguales, entendido como conjunto que abarca tanto las amistades en general sin estar necesariamente conectadas al centro educativo como la posible pareja. Este colectivo supone en esta etapa la principal fuente de apoyo, ya que comparten con él los propios sentimientos, inquietudes y pensamientos durante un periodo de tiempo cada vez mayor (García-Madruga y del Val, 2010). Veamos qué aportan las amistades y pareja al proceso de socialización del adolescente.

4.1 Las amistades

Definimos un adolescente como competente socialmente cuando es capaz de establecer relaciones próximas y satisfactorias con amigos, dispone de más recursos y seguridad para afrontar situaciones problemáticas. Sin embargo, se observa con una relativa frecuencia la existencia de adolescentes que tienen una integración satisfactoria en su grupo de iguales pero que presentan importantes déficits en su competencia social que favorecen la implicación en determinados comportamientos de riesgo. Es por ello que se hace necesario un análisis más detallado en el que intervengan más factores en las relaciones de los iguales del adolescente como son la existencia de amigos, sus características y la calidad de estas amistades (Martínez, 2008).

En este sentido, se ha comprobado que los adolescentes con mayor número de amistades se manifiestan como más cooperativos, con menos dificultades de interacción, mayor

autoestima y esto se traduce en una mayor competencia social. En relación a sus características, el adolescente tiende a integrarse en grupos con miembros de similares características como actitudes, aceptación social, edad.

Por último, el propio bienestar del adolescente está relacionado con la calidad de estas amistades, ya que a mayor consideración, mayor sentimiento de valoración y confianza y menor probabilidad de padecimiento de depresiones o sentimientos de soledad.

En el proceso de socialización del adolescente, el grupo de iguales irá adquiriendo progresivamente un mayor protagonismo en cuanto planificación de actividades y consumo de tiempo en general, con una intervención y supervisión decreciente de los adultos (Martínez, 2008). Estos momentos son considerados como positivos por parte del adolescente, ya que les supone una mayor libertad para expresar sus inquietudes y emociones. De hecho, en muchas facetas, el grupo de iguales llegará a ser más importante que la familia, y llegará a tener una mayor relevancia en el proceso de socialización que ésta (Martínez, 2008). Incluso esta etapa puede devenir en un deterioro de la relación padres-hijos (Delgado, 2008).

4.2 Las relaciones románticas en la adolescencia

La pareja conforma, junto con las amistades, el grupo de iguales del adolescente. Estas relaciones pertenecientes a su ámbito afectivo suponen experiencias significativas y contribuyen al proceso de consolidación de su propia autonomía, autoestima y desarrollo de la sexualidad.

El momento en el que el adolescente inicia una relación romántica disminuye el apego experimentado hacia las figuras paternas y proporciona una importante figura de apoyo.

Los dos miembros de la pareja se conforman como fuentes recíprocas de refugio emocional, seguridad física, emocional y, en definitiva, de sensación de bienestar (Martínez, 2009).

Para analizar lo que suponen las relaciones románticas en la adolescencia y su socialización, debemos tener en cuenta los condicionantes que su propia cultura establece.

Aspectos como la permisividad de las relaciones sexuales en las diferentes etapas y géneros o la educación sexual difieren de unas culturas a otras.

Es en esta etapa adolescente en la que se alcanza o aproxima a la madurez sexual tanto desde el punto de vista biológico como desde el enfoque psicosexual, entendida como la madurez para disfrutar de relaciones sexuales sanas y consentidas. Es importante diferenciar estos dos enfoques, biológico y psicológico, puesto que la educación afectivo-sexual que el niño haya recibido desde la niñez será fundamental en su propia madurez psicosexual. En este sentido, es crucial la calidad de esta educación recibida tanto con anterioridad como en la propia etapa adolescente, dada la cantidad de interrogantes que aquí surgen.

Para la mayoría de los seres humanos la orientación sexual se vislumbra y define de forma inconsciente e involuntaria en la etapa temprana de la adolescencia. No obstante, en esta identificación de la orientación sexual influyen componentes genéticos, hormonales y sociales que pueden explicar cambios en esta orientación sexual a lo largo de la vida de los seres humanos.

Los adolescentes con orientación homosexual, bisexual o insegura padecen factores de estrés adicionales al resto de iguales, lo que aumenta la probabilidad de sufrir acoso físico y emocional especialmente en el contexto escolar. Por otra parte, un grupo significativo de estos adolescentes carecen de un apoyo familiar, hecho que incrementa su sintomatología depresiva frente a los adolescentes heterosexuales, lo que merma su rendimiento académico, intensifica su absentismo y llega incluso a pensamientos de ideación suicida. Estas diferencias se acentúan en los adolescentes de orientación transexual.

La casuística que supone la definición de la orientación sexual en la adolescencia tiene una fuerte influencia en su socialización, ya que puede derivar en sentimientos de sentirse diferente, miedo a ser rechazado o temor a defraudar a los miembros del grupo de iguales o del núcleo familiar. Esto puede llevar a desajustes en los que el adolescente finja unos sentimientos determinados acordes al escenario y cultura en la que se encuentre.

La variedad de orientaciones sexuales, según el informe del CIMOP (2010), ostenta diferentes niveles de visibilidad, tolerancia y respeto. Los varones homosexuales parecen haber logrado un grado notable de visibilidad y aceptación, en comparación con el

lesbianismo, colectivo aún hoy más invisible. En esta escalera descendente de aceptación social, la bisexualidad y transexualidad siguen siendo “incomprendidas” y no aceptadas socialmente, especialmente en la adolescencia.

En este escenario de socialización, el adolescente adquiere un comportamiento sexual a base de un conjunto de actos aprendidos. En la adolescencia tardía, estas relaciones adquieren una supremacía del carácter afectivo sobre el meramente sexual, que aunque sigue siendo importante, toma un segundo plano.

Esta tercera etapa de la adolescencia es clave en su socialización desde el punto de vista de las relaciones, pues en ella se desarrollan comportamientos y actitudes que conformarán las bases para las relaciones de pareja en la etapa adulta. Podemos afirmar que al finalizar esta etapa, el adolescente tendrá prácticamente consolidado su patrón sexual.

La orientación sexual del adolescente, definida como la atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros, implica en esta etapa diversas emociones complejas.

En esa indagación de identidad sexual pueden darse fantasías o relaciones homosexuales en jóvenes heterosexuales, así como relaciones heterosexuales en adolescentes homosexuales sin que ello redunde en un necesario cambio de su orientación sexual.

5. La comunidad del adolescente como entorno de socialización.

La comunidad, junto con la familia y la escuela, es uno de los escenarios de socialización más relevantes para el ajuste psicosocial de los adolescentes (Greenfield y Marks, 2010; Hull, Kilbourne, Reece y Husaini, 2008; Sigfusdottir, Kristjansson, Thorlindsson y Allegrante, 2016). Se define como un grupo de individuos en constante transformación y evolución que, a través de la interacción generan pertenencia, identidad social y sentimiento de comunidad (Buelga y Musitu, 2009). En la comunidad se crean amistades y se establecen redes sociales (físicas) que potencian el desarrollo de competencias y recursos, que normalmente no se logran desde los ámbitos familiar y escolar, y, además, promueven el ajuste psicosocial (Ballard y Syme, 2016; Eisman, Zimmerman, Kruger, Reischl, Miller, Franzen y Morrel

Samuels, 2016). En los procesos de interacción social que acontecen en la comunidad, los adolescentes tienen la oportunidad de conocer e interiorizar las normas sociales, las expectativas y los roles que la sociedad les demanda. Paralelamente, la comunidad, como fuente de apoyo social, proporciona figuras de apoyo significativas (p. ej., grupos de iguales y adultos significativos) que participan en la guía y supervisión de los adolescentes y que desempeñan un papel importante en la socialización y en la construcción de la identidad en este periodo evolutivo (Buelga y Musitu, 2009; Gracia, Herrero y Musitu, 2002; McLear, 2016). La comunidad, por tanto, constituye un espacio en el que los miembros interaccionan con unos fines, comparten valores, normas y un sentido de pertenencia (Estévez, 2016). Este sentido de pertenencia se expresa en dos dimensiones, la implicación y la participación del adolescente en su comunidad (Cotterell, 1996). La implicación en la comunidad, una dimensión afectivo-valorativa, alude al sentimiento de vinculación y pertenencia con la comunidad, mientras que la participación comunitaria hace referencia a la pertenencia activa a grupos formales e informales y al uso de organizaciones comunitarias (Herrero y Gracia, 2004). En este sentido, son numerosos los autores que señalan que estas variables se relacionan con el ajuste psicosocial (Albanesi, Cicognani y Zani, 2006; Alfaro, Guzmán, Sirlopú, Oyarzún, Reyes, Benavente y de Rota, 2017; Herrero y Gracia, 2004; Hull et al., 2008). Asimismo, se ha constatado que la implicación y la participación comunitarias tienen un efecto amortiguador en los adolescentes respecto de los efectos negativos del estrés (Smith, Faulk y Sizer, 2016) y de la implicación en conductas violentas en la escuela (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Moreno, Povedano y Estévez, 2010). Se ha observado que el hecho de sentirse implicado en la comunidad y de participar en ella potencia la sensación individual de competencia, el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y el autocontrol, lo que contribuye, a su vez, a un mayor bienestar y ajuste personal y social en los adolescentes (Rey, Extremera y Pena, 2011; Vieno, Nation, Perkins y Santinello, 2007). Los efectos positivos de la integración y participación comunitarias en el ajuste psicosocial de los adolescentes tendrían lugar a través de su relación con el autoconcepto y con los sentimientos de valía y de control personal (Belga y Musitu, 2009; Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000). También, la participación permite a los adolescentes contribuir a la vida de la comunidad, lo cual incrementa, a su vez, la implicación comunitaria, la autoestima y el bienestar (Prilleltensky, Nelson y Peirson, 2001; Prilleltensky, 2010). Paralelamente, la implicación con la comunidad permite el acceso a recursos comunitarios y potencia el desarrollo de habilidades que se pueden transferir a otros contextos y propicia la creación de nuevas relaciones sociales de carácter informal (Herrero y Gracia, 2004; Martínez, Moreno, Amador

y Orford, 2011) que, a su vez, se asocian con una mayor autoestima social y con una menor implicación en conductas violentas (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Vega y del Moral, 2011). En otras palabras, las interacciones sociales establecidas en la comunidad contribuyen a la satisfacción con la vida y al bienestar de los adolescentes porque la comunidad, en el marco de estas relaciones, ofrece al adolescente recursos y oportunidades para su realización personal (Alfaro et al., 2017; Cicognani, Pirini, Keyes, Joshanloo, Rostami y Nosratabadi, 2008; Montoya y Landero, 2008). Por tanto, el establecimiento de nuevos enlaces y redes sociales permite al adolescente contar con mayores recursos y oportunidades sociales, un aspecto importante en la medida en que forma parte del capital social, el cual está asociado con la autoestima y la satisfacción con la vida y con una menor implicación en actos violentos y conductas delictivas (Helliwell y Putnam, 2004; Jiménez et al., 2009; Moreno et al., 2010; Villarreal-González et al., 2011). Igualmente, Sun, Triplett y Gainey (2004) constataron que la integración en la comunidad se asocia con una menor implicación en conductas violentas porque proporciona recursos comunitariosa disposición de toda la ciudadanía y fortalece las redes de apoyo y los grupos de amistad normativos. En relación con la violencia escolar, se ha constatado que la integración y la participación comunitarias, así como el apoyo social comunitario, se asocian con una menor implicación en conductas violentas en la escuela hacia los iguales (Jiménez, Estévez y Murgui, 2014). En síntesis, se ha observado que hay una estrecha relación entre la vinculación del adolescente con la comunidad y diferentes indicadores de ajuste psicosocial. Sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se analiza el peso específico de la implicación y la participación comunitarias en el ajuste psicosocial de la población adolescente.

CAPÍTULO III

LAS REDES SOCIALES VIRTUALES Y EL ADOLESCENTE

1. Las redes sociales

El estudio sobre orígenes y fundamentos de la teoría de redes sociales asentará nuestra investigación sobre las redes sociales virtuales y nos permitirá explicar comportamientos en ellas basados en principios conceptuales aquí expuestos.

1.1 Orígenes

El origen de los estudios sobre redes sociales se remonta a los años 30 y 40 y ha recibido hasta nuestros días diversas influencias desde ámbitos científicos como la antropología, la psicología, la sociología y la matemática. Inicialmente, los estudios en esta temática estaban vinculados como metodología estructural en su aproximación macro, aunque el conocimiento que han logrado generar se ha debido a su estudio en relaciones micro y las relaciones entre sus enfoques macro y micro.

En el ámbito específico de la psicología, una de las influencias de los estudios de las redes sociales es la teoría de la Gestalt. Para Scott (1991), la conceptualización y el análisis de las redes sociales se fundamenta en el principio gestáltico de que la percepción de un objeto se construye dentro de una totalidad conceptual compleja y organizada, y dicho total suma unas propiedades específicas diferente de la propia adición de las partes. Asimismo, la teoría de campos de Kurt Lewin puso de manifiesto que no solo la percepción sino el propio comportamiento del individuo son influidos por el grupo de pertenencia y su campo de relaciones. Estas relaciones definidas en forma de vínculos pueden ser analizadas formalmente mediante enfoques y procesos matemáticos. También cabe destacar como influencia la sociometría de Moreno (1934), en la medida en que analizan las diferentes estructuras de grupo de amigos. Teniendo en cuenta estos referentes teóricos, la aproximación científica a las redes sociales tuvo como propósito explicar diferentes estructuras sociales y demostrar cómo diversas estructuras de grupo afectan a comportamientos individuales (Galaskiewicz y Wasserman, 1993). Más tarde llegaron

aproximaciones desde la matemática con la teoría de Grafos (Norman, 1953), que trataban de formalizar los estudios de Lewin y Moreno.

Otra corriente teórica en la que se fundamenta el estudio de las redes sociales es la teoría estructural funcional antropológica de Harvard de Warner (1929). Este enfoque teórico que surgió en la década de 1930 se centra en el estudio de estructuras de grupos y subgrupos. La década de los 70 supone un crecimiento significativo en el estudio de las redes sociales con la aparición de dos revistas (*Connection* y *Social Networks*), así como literatura bibliográfica.

En la década de los ochenta, con la aplicación del formalismo matemático (Barnes y Haray, 1983) se producen diversos avances en el campo metodológico y conceptual, así como una mayor apertura hacia nuevos marcos de referencia en la teoría sociológica y la incorporación de un enfoque transaccionista y de la teoría de la elección racional. Bajo este enfoque teórico se realiza un cambio de foco del atributo a la relación, y las perspectivas cuantitativas que ofrecían la estadística y el estudio social por categorías evolucionan a un modelo relacional. Se aborda la orientación macrosocial pues se pasa de estudiar la mera relación entre los actores a estudiar la vinculación entre diferentes posiciones sociales (Galaskiewicz y Wasserman, 1993). La visión macrosocial también deja paso al enfoque microsocial y aborda estudios de correlación entre atributos de pares o diadas ordenados.

Del mismo modo se explota la relación entre las visiones macro y micro y se analizan las posibles relaciones o vinculaciones entre los grupos pequeños y extensos (Granovetter, 1973). Mediante esta intersección de enfoques, la teoría de las redes sociales nos permite dibujar los diferentes rasgos estructurales de los diferentes contextos sociales de los individuos. En los años 80, la teoría de redes sociales contribuye a la teoría de la acción. Bort (1982) estudia cómo las diferentes posiciones de las redes pueden condicionar la acción social. De la misma forma, Comeman (1985) y Granovetter (1985) estudian cómo las redes sociales pueden ser percibidas como un capital social aprovechable por los mismos actores para sus propios fines. Otras orientaciones (Burt, 1987) presentan a las redes sociales como medio de ayuda a sus actores a influir sobre otros en el sistema de acción.

1.2 Definición

La teoría de redes se apoya en diferentes teorías como la antropológica, psicológica, sociológica y matemática. Una de las primera definiciones de redes es la planteada por Mitchell (1969), para quien las Redes son “un específico conjunto de lazos entre un definido conjunto de personas, con la propiedad adicional de que las características de estos lazos como un total pueden ser usados para interpretar los comportamientos sociales de las personas implicada”. En esta línea, Freeman (1992), considera las redes como “una colección más o menos precisa de conceptos y procedimientos analíticos y metodológicos que facilita la recogida de datos y el estudio sistemático de pautas de relaciones sociales entre la gente”. Desde una perspectiva interaccionista Doreian (2001) se centra en la estructura que emerge de las relaciones sociales entre actores, los cuales pueden ser individuales o colectivos. Sin embargo, desde otro enfoque más simplista Wellman (1988) define el constructo red social como la estructura que emerge de las relaciones sociales entre actores, los cuales pueden ser individuales o colectivos.

Tomando estas definiciones como antecedentes, podríamos definir red social como un conjunto bien definido de unidades o actores –entendidos como individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.– que están vinculados unos a otros a través de un conjunto de relaciones sociales. La actual teoría de redes es consecuencia de las aportaciones que la antropología, la psicología, la sociología y la matemática han depositado (Scott, 1991).

1.3 Características, perspectivas y principios

Los principales elementos de una red social como estructura son sus actores y las relaciones entre ellos. En cuanto a las características de una red social, debemos diferenciar en estructurales e interaccionales.

Características estructurales

- **Tamaño:** es el número de actores que componen la propia red social de un sujeto o actor individual.

- Composición: es el número de diferentes tipos de actores en la red: número de familiares, amigos, vecinos, compañeros. Se considera que una red social variada en su composición permite a los sujetos de la red y al de referencia una flexibilidad de roles y relaciones.
- Densidad: es el grado de interconexión que tienen los sujetos de la red entre sí, independientemente de la persona de referencia. Una red social densa suele relacionarse con un potencial de apoyo importante pero también con una función de control que puede impedir el cambio de roles sociales cuando éste sea saludable.
- Dispersión: hace referencia a los niveles de relación en términos de tiempo y espacio. Refleja la facilidad de contacto con los sujetos de la red y nos indica su disponibilidad de apoyos.

Características interaccionales

- Multiplicidad: número de relaciones que sirven para más de una función o que incluyen más de una actividad.
- Contenido transaccional: intercambio de ayuda material, emocional, instrumental entre la persona y los miembros de su red. Va unido al concepto de contenido en el análisis de redes sociales.
- Direccionalidad: grado en el que la ayuda afectiva, material o instrumental es dada y recibida por la persona. Indica, pues, la reciprocidad y el flujo del apoyo social.
- Duración: extensión en el tiempo de las relaciones de la persona con su red social. Actúa como indicador de la estabilidad en las relaciones.
- Intensidad: fuerza con la que es percibido el vínculo en ese momento.
- Frecuencia: frecuencia con la que la persona mantiene contacto con los miembros de la red.
- Características de apoyo social de las redes sociales: tipo de apoyo social que se transmite entre los miembros de la red y la persona de referencia. Los tres tipos de apoyo más importantes para valorar en las redes son:
 - Apoyo socioemocional (expresiones de afecto y cuidados positivos).

- Apoyo instrumental (información y orientación en la resolución de los problemas).
- Apoyo material (a través del cual se da o se reciben bienes materiales).

Perspectivas relacionales y atributivas

Desde su origen y en su evolución, la teoría de redes ha oscilado o considerado fundamentalmente dos perspectivas, la relacional y la atributiva. La principal idea en la que recae el consenso se basa en que lo que sus individuos o actores sienten, piensan y hacen tiene su origen y se manifiesta en las pautas de las relaciones situacionales que se dan entre éstos en lugar de depender de los propios atributos o características de los actores individuales. Desde este enfoque analítico se atribuye o explica el comportamiento de los individuos en base, por tanto, a la tipología de sus relaciones, entendidas como las que sustentan y mantienen la estructura social y no solo a sus características propias particulares. Aún así, las visiones o perspectivas atributivas y relacionales no son excluyentes, aunque la unidad de análisis desde la teoría de redes no es el individuo percibido de forma atómica con sus propios atributos, sino el conjunto de ellos y sus lazos de unión. Desde la visión relacional los atributos son, por tanto, secundarios, y las relaciones, primarias (Lozares, 1996).

Desde este enfoque relacional, con objeto de afrontar el análisis de redes se asientan los siguientes fundamentos:

- Los actores y acciones son contempladas como interdependientes y no de forma independiente o autónoma.
- Los lazos relacionales entre los diversos actores vehiculan envíos de recursos materiales o no.
- Los modelos contemplan las estructuras de relaciones como entornos que o bien proporcionan oportunidades o bien coaccionan la acción individual.
- Los modelos de redes identifican las estructuras sociales, económicas, políticas, etc. como pautas constantes de relaciones entre actores.

Principios

Existen varios fenómenos inherentes a las redes sociales objeto de su análisis como son los límites de ésta, sus lazos y comportamientos. Los principios definen los diferentes tipos de interpretaciones que se pueden dar de los diferentes fenómenos sociales mencionados a partir de la red social. Cada principio implica un enfoque estructural (como es el caso del principio de cohesión y equivalencia) y un presunto comportamiento implícito (como es el caso del principio de prominencia, rango e intermediación). Estos son:

- Principio de cohesión. Establece que los actores son similares en la medida en la que se encuentran vinculados por relaciones entre ellos. Estas relaciones son, además, responsables de los procesos de socialización por interacción entre los mismos. Este principio delimita, asimismo, la frontera del grupo basado en la similitud de vinculaciones entre sus actores.
- Principio de equivalencia. Nos permite afirmar que los actores equivalentes son aquellos que poseen pautas de relación semejantes a los de su misma posición en relación a otros actores. El modelo que define este principio define los límites sociales de posiciones distintas y origina creencias y tendencias comportamentales homogéneas entre actores equivalentes. La relevancia causal se vincula al rol que posea la posición dentro de la estructura equivalente (Lozares, 1996).
- Principio de prominencia. Mediante este principio situamos a los actores sobre un eje vertical en un organigrama organizativo en el que los líderes se posicionan en la parte superior y el resto en la zona inferior. Este principio supone el “manejo” de otros actores por parte de líderes, verticalmente posicionados en un puesto superior, con el propósito de impulsar mensajes, acciones o deseos (Marsden, 1984).
- Principio de rango. Este principio se justifica por la suma de relaciones que posee un actor en orden a determinar la probabilidad de acceso a diferentes recursos u oportunidades de relaciones potenciales distantes, es decir, mide la posibilidad de acceso relacional para evaluar y utilizar recursos (Granovetter, 1973).
- Principio intermediario. Bajo este principio la probabilidad de un actor individual de perseguir sus propios intereses estaría supeditada a la conexión con otros

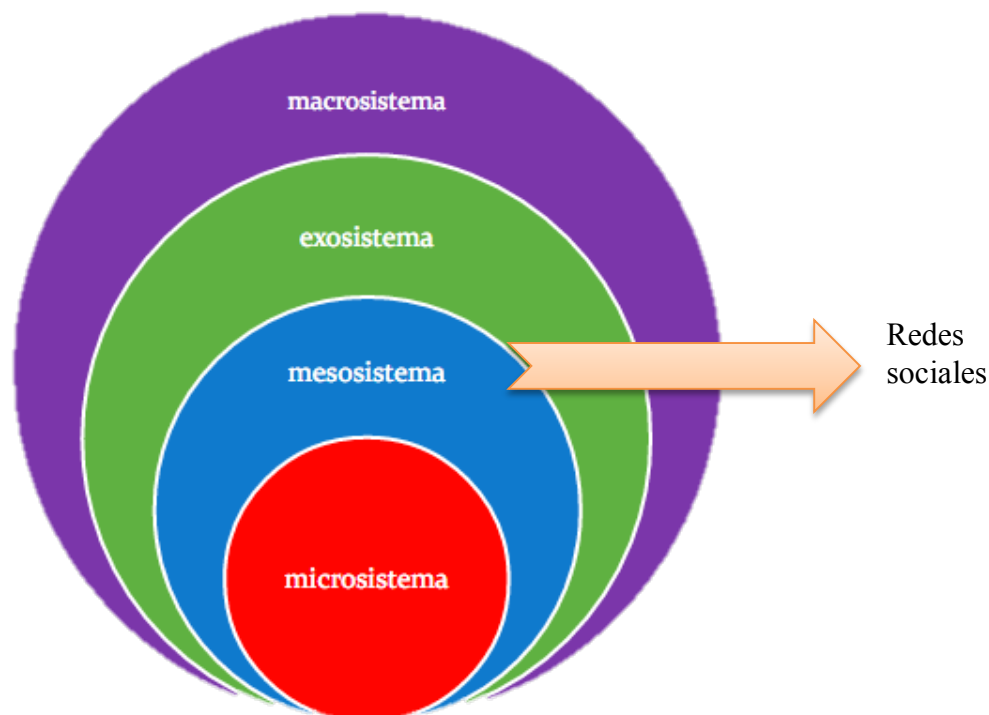
actores distintos de forma organizada, ya que la relación con actores poco conexos mermaría la probabilidad de conseguir recursos del primero.

2. Las redes sociales y el modelo ecológico de desarrollo humano

El modelo ecológico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), Ripoll (1988, 1992) recaba en la compleja comprensión de la interacción de las personas con sus diferentes ambientes más o menos distantes, donde tienen sentido así las redes sociales y las transacciones de apoyo que se generan en éstas.

El ambiente de un individuo es concebido por el modelo de Bronfenbrenner como un conjunto de estructuras en serie. El nivel más interno de estas estructuras lo forman los entornos inmediatos que contienen a la persona en desarrollo, llamados **microsistemas** (familia, escuela o trabajo, barrio...). En el siguiente nivel se sitúan las propias interrelaciones entre esos entornos inmediatos de la persona, que formarían el **mesosistema**. En el tercer nivel, denominado **exosistema**, se sitúan los entornos donde la persona, sin estar presente, es influida por ellos. Y en el cuarto nivel se sitúan los factores socioeconómicos y culturales de tipo macrosocial que constituyen el **macrosistema**.

Figura 7. Niveles en serie del modelo ecológico de Bronfenbrenner



Garbarino (1983) ubica las redes sociales en el *mesosistema* de este modelo ecológico. Las redes sociales desde este punto de vista se formarían a partir de las interconexiones de los distintos microsistemas (familia, vecinos, amigos, compañeros de clase, etc.) (figura 7)

El modelo ecológico permite como herramienta conceptual integrar conocimientos desde una determinada perspectiva, elaborar nuevas hipótesis y brindar un encuadre teórico a partir del cual se puedan elaborar estrategias de intervención en la comunidad (Caron, 1992). Autores como Freud, Lewin, Mead, Vigosky, Rank y Piaget sentaron las bases sobre las que se fundamenta la teoría del desarrollo humano y modelo ecológico de Bronfenbrenner sin menospreciar su propia experiencia personal y profesional, que le llevó a considerar la importancia del contexto social y de la fenomenología frente a la investigación experimental y pruebas psicométricas. Sus investigaciones interculturales le hicieron reflexionar sobre la capacidad del ser humano de adaptación, tolerancia y creación de ecologías en las que vive y se desarrolla.

En esta teoría, el individuo se encuentra en constante desarrollo, definido en base a un cambio continuo en la medida en la que percibe su ambiente y se relaciona con él. Los distintos ambientes definidos en el modelo ecológico son, a su vez, sistemas, funcionan como tales y en los cuales el ser humano es un elemento más. Dentro de estos sistemas, los aspectos físicos (vivienda, configuración de un barrio, ruidos...) son también elementos en interacción que han de ser considerados en la valoración e intervención comunitaria.

Los *modelos ecosistémicos* describen los procesos adaptativos e inadaptativos de las personas y los *factores situacionales e individuales* que intervienen en esos procesos. La aportación de Dohrenwend (1974, 1978) se aproxima a una comprensión ecosistémica de los procesos de inadaptación. Esta autora elaboró un modelo conceptual de inadaptación que se apoya en el concepto de “tensión psicológica”, y no necesariamente psicopatológica, frente a acontecimientos vitales estresantes. Además, consideró “el crecimiento psicológico como un posible resultado del proceso de reacción frente al estrés” (Dohrenwend y Dohrenwend, 1974). También definió como factores situacionales moderadores del estrés predictores de adaptación, la presencia de recursos materiales y de una red de redes sociales. Un concepto con importantes implicaciones en apoyo social y como factores psicológicos, las aspiraciones, valores y competencias personales. Caron (1992) integra la

teoría de Dohrenwend en su perspectiva ecosistémica y describen los factores que pueden variar los procesos de adaptación de las personas como:

- *La calidad de los microsistemas*
- *La explotación adecuada de los microsistemas*
- *La estabilidad de los microsistemas*
- *Las competencias y habilidades de los roles requeridos en los microsistemas*
- *Las competencias cognoscitivas y la estima de si mismo*
- *Las predisposiciones biológicas*

Si consideramos estos factores podremos entender desde la perspectiva ecosistémica los *procesos adaptativos e inadaptativos* que en ellos se generan. La perspectiva ecosistémica nos permite conocer las interacciones entre los microsistemas de las personas y, por tanto, dónde y cómo surgen las redes de apoyo social y su funcionamiento (Garbarino, 1985).

Estas ideas de Bronfenbrenner han sido muy bien codificadas por Banda y Frías (2006), ya que en sus trabajos analizan modelos de conducta antisocial como elementos de ese modelo ecológico. Según la teoría de redes sociales de D. Lewis, comprobamos que éstas multiplican los agentes sociales, así como los objetivos y las interacciones que se plantean. Por tanto, en el ámbito virtual que representa Internet, su teoría crece exponencialmente, enriquece y complica la extracción de conclusiones.

Veremos que la aparición de las redes sociales virtuales supone la influencia e interrelación de estos sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), porque estas redes virtuales actúan como fluido que mezclan e interrelacionan estos contextos.

Otros autores como De Haro (2010) proyecta la importancia de la red como nuevo eje vertebrador de la personalidad social e, incluso, en cuanto a la inteligencia emocional defendida por Goleman (1995). En el terreno educativo vislumbran también las redes sociales virtuales en contraste con obsoletos sistemas de evaluación o calificación como medio significativo para el alumnado de adquisición de competencias (Haro, 2010). Objetivo que comparte España y el resto de países comunitarios desde el Congreso Europeo de Lisboa del

año 2000, en el que definitivamente se impulsa de forma global la educación y evaluación de las competencias básicas.

Mediante la temprana utilización de las redes sociales virtuales por los adolescentes, tanto en el ámbito personal como escolar o social, se fomenta la familiarización con la multitud de opciones que esta redes permiten comenzar a definir sus inclinaciones en un momento tan convulso como la adolescencia, base de la construcción de la personalidad y la identidad adultas.

3. Las redes sociales virtuales

Nos resulta imposible afrontar y definir las redes sociales virtuales (RSV) sin comprender la teorías que sustentan la gestación y desarrollo de las redes sociales fuera de línea (en inglés, *offline*). De hecho, las RSV comparten los mismos atributos que las primeras, aunque con ciertas especificidades que, lejos de ser baladíes, las hacen merecedoras de un singular estudio por el impacto que tienen en nuestra sociedad. Tecnológicamente, las RSV surgen con la llegada de la web 2.0, término acuñado por Dale Dougherty en 2004 para enfatizar que esta segunda generación en la breve historia de los sitios web se caracteriza por el protagonismo de la comunidad de usuarios. La web 2.0 no es considerada una aportación desde la tecnología sino como una propia filosofía, a diferencia de la web (o web 1.0) en la que no son necesarios conocimientos técnicos para publicar contenidos propios, lo que propicia una interactividad de magnitudes hasta entonces impensable.

Las características de la web 2.0 que sentaron las bases de las redes sociales virtuales son:

- Orientación global a la red Internet. Todo es trasladado a la red, al formato en línea como productos, servicios, identidades, vínculos, etc. La tecnología sobrecarga y apoya los servicios por parte del servidor y permite que un individuo con conexión a Internet y un navegador desde un equipo o dispositivo móvil tenga acceso a un cada vez mayor número de servicios e información.
- Comunidad de usuarios. Su empleo se rige por las directrices CSCT *Communicate, Share, Collaborate and Trust* o 4C –comunicarse, compartir, colaborar y confiar– en la que los usuarios pasan de comportarse como meros consumidores a colaborar, producir y compartir información.
- Versión Beta perpetua. La experiencia de usuario es información que retroalimenta los servicios, productos y la propia red encaminada a su mejora continua.
- Facilidad de uso. La aparición de los CMS o gestores de contenido como Joomla, Wordpress, Drupal, Moodle o MediaWiki permiten gestionar de forma

ágil grandes cantidades de información a cargo de usuarios sin necesidad de un denso conocimiento técnico.

- Propagación viral. Gran capacidad de extensión y alcance de los mensajes.
- Etiquetado social. Posibilidad de asignar categorías sociales que facilita la búsqueda posterior de contenidos.
- Descentralizado. Posibilidad de crear, mantener y gestionar plataformas desde diferentes lugares y equipos sin atender estructuras necesariamente jerárquicas o verticales.

Entendemos por red social virtual aquella estructura social de relaciones entre usuarios a través de Internet. Desde su irrupción, son varios los análisis actuales (Bryant y Oliver, 2009) sobre redes sociales y la bibliografía existente muestra una variedad de enfoques en la que, sin embargo, no abundan los estudios en profundidad sobre la comunicación interpersonal (Gosling y Graham, 2012).

El estadio tecnológico anterior a las actuales redes sociales virtuales, lo protagonizaron los servicios de mensajería instantánea, en los que la comunicación se construía entorno a una identidad fija (un correo electrónico que servía de identificador) dotada de ciertas herramientas de construcción identitaria: nombre, foto e información de perfil. Esta identidad ha protagonizado un viaje desde un mayor anonimato hasta una mayor concreción e identificación junto con las diferentes tecnologías. En el servicio original de IRC (Internet Relay Chat) existía una línea causal que conectaba a las personas que chatean, es decir, el contacto solía partir de un contacto previo, ya fuera físico o por otros medios pero siempre aceptados previamente por las dos partes, lo cual implica un reconocimiento mutuo de identidades y un principio de relación. Se entra así en la lógica de las ‘adquisiciones’ de contactos que engrosan el capital relacional del sujeto. En inglés, *acquaintance* expresa mejor que en nuestro idioma el concepto de ‘conocidos’ como parte del capital relacional, aunque solo sea por su similitud con *acquisition*. No obstante, la relación etimológica entre los dos términos se limita tan solo al prefijo *ac-* que deviene del latín *AD-*, que se podría traducir

como ‘ir a buscar contacto social a las salas de chat impersonales’ y de ahí pasa a ‘esperar ser contactado (o contactar) por alguien conocido’.

La evolución de la original mensajería instantánea mediante el chat IRC a tecnologías como Messenger supuso una mayor gestión del yo a través de herramientas de construcción de la identidad, lo que potencia el desarrollo de una lógica más finalista y gerencial de los procesos de interacción social con el grupo de pares. Enfatizamos por tanto este nacimiento y posterior proliferación de las redes sociales virtuales en el punto de partida que supuso el paso de un tratamiento anónimo de la identidad del usuario (chat IRC) a la referencialidad unívoca entre usuario e individuo (Messenger).

La creciente complejidad y evolución que está adquiriendo el tratamiento de la gestión de la propia identidad en las redes, tanto en la sociedad como en su propio entorno irrumpe en el concepto de socialización como proceso. Si retomamos este concepto recordaremos que supone alcanzar dos objetivos aparentemente antagónicos y simultáneos como son homogeneizar a sus miembros para “pertenecer” a un grupo a la vez que fomentar su diferenciación para lograr así la cohesión entre todos.

La irrupción de las RSV implica la aparición de un nuevo agente socializador e introduce nuevos hábitos relacionales, formas de presentar nuestra identidad así como nuevas posibilidades de fomento de relaciones y creación de grupos. En definitiva, introduce otra forma de representar e interaccionar con nuestra realidad social. Estas RSV favorecen la creación progresiva de relaciones y grupos afines que fomentan una creciente existencia de diferentes subculturas sin dejar de pertenecer al mismo conjunto social. Este cambio no es atribuible en su totalidad a esta reciente tecnología, sino que recoge la inercia provocada por los medios de comunicación masivos.

Efectivamente, antes de la aparición de las RSV, una gran parte de la construcción social también ha sido determinada por estos medios masivos y ofrece un mapa de la realidad nada desdeñable. Ya la irrupción de la televisión supuso un progresivo vehículo socializador en toda regla, pues progresivamente un niño acabaría anualmente más tiempo ante este medio que ante su maestro en la escuela. Según el Marco general de medios en España en 2016 (AIMC, 2017), el grado de penetración de la televisión en los hogares asciende a un 84,7% en

2016 para individuos de 14 a 19 años, mientras que la de Internet asciende a 90,8 % en el mismo año. Constatamos en sendos informes de los últimos años (AIMC, 2016, 2015) que la penetración de medios como la televisión presenta una leve involución en favor del incremento de consumos basados en Internet en esta franja de edad adolescente.

Figura 8. Gráfica comparativa de porcentaje de usos de Internet



Fuente: AIMC (2017)

En concreto, vemos que el tiempo de exposición media diaria a Internet casi duplica el tiempo ante la televisión. Este paso desvela un paso decidido desde la tradicional pasividad ante el televisor hacia la interactividad que nos ofrece Internet en los diferentes servicios.

El consumo infantil o adolescente de televisión es extenso en el tiempo, continuo e intenso y carece, en general, de control familiar (Lazo, 2007). El abrumador y exponencial crecimiento de Internet abre un interesante campo de investigación para el estudio de las relaciones sociales, no sólo desde las ciencias de la computación, sino desde enfoques

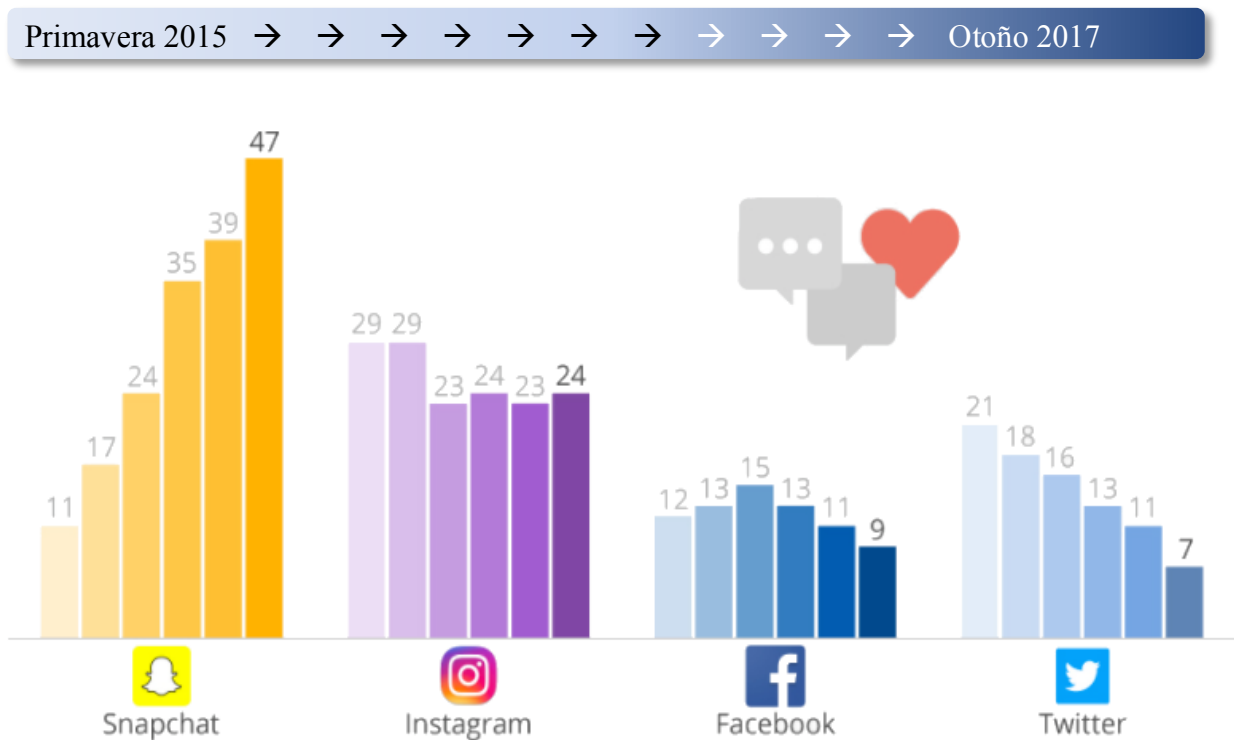
sociológicos y psicológicos. Así, los primeros investigadores de las interacciones sociales en línea acuñaron el término comunidades virtuales para hacer referencia, como afirma Wellman, a «redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información, un sentimiento de pertenencia y una identidad social» (Espinar y González, 2009).

Estas comunidades pueden ser consideradas como el antecedente de las redes virtuales tal y como hoy las conocemos, ya que recientes investigaciones comenzadas en 2001 de autores como León, Caudillo, Contreras y Moreno (2014) manifiestan el desplazamiento de la conectividad y relaciones desde la principal red valorada por los jóvenes de entonces, Facebook, hasta los estudios más recientes cuyo trono lo ocupan actualmente además RSV como Twitter y Whatsapp, mucho más cercanas a establecer comunicación y relaciones de forma mucho más cercana y continua. Dada la vertiginosa proliferación de nuevas redes, no podemos descartar la penetración indiscutible de redes como Instagram y Snapchat, (ver figura 9b) especialmente para adolescentes dada su prevalencia de imágenes, en detrimento del protagonismo de RSV como Facebook tal y como confirman estudios muy recientes (Yalda, Nicole y Kaveri, 2017).

En cuanto a la taxonomía de las redes sociales virtuales, estas se pueden clasificar de forma genérica en dos grupos, las redes horizontales y las verticales. Las horizontales o generalistas están centradas en los contactos de forma independiente a la temática, mientras que el eje de las verticales gira en torno a una temática común.

Como se puede apreciar en el informe Inteco (2014), las redes horizontales de mayor auge internacional son Facebook, Twitter, Google +. En España y Latinoamérica tienen también relevancia otras redes sociales horizontales como Tuenti, especialmente en el mundo adolescente. Actualmente informes más recientes como Kemp, S.(2017), confirman como opción ampliamente mayoritaria a la red social Facebook, pero seguida de redes como Facebook messenger, Whatsapp, Youtube e incorporaciones como Instagram o Snapchat que en un muy corto espacio de tiempo han alcanzado cotas de usuarios inimaginables.

Figura 9. Gráfica de evolución del uso adolescente de redes sociales.



Fuente: Elaboración propia a partir de Jaffray, P. (2017)

Asimismo, tal y como se aprecia en la figura 9, ha habido un gran avance en la aparición y uso adolescente de nuevas RSV. En esta figura podemos apreciar cómo desde la primavera de 2015 a la actualidad se ha disparado de forma relevante el uso de RSV como Snapchat con un enfoque comunicativo basado especialmente en la imagen.

Por otro lado, las redes verticales admiten una sucesiva clasificación, las profesionales y las especializadas. Las redes profesionales (Linkedin, Xing, Viadeo, etc) son utilizadas por la mayoría de los miembros como plataformas para incrementar y gestionar la red de contactos con fines profesionales. Estas redes permiten registrar actividades académicas o profesionales así como contratar asesoramiento de especialistas, buscar trabajo y participar en eventos profesionales. En España, las redes verticales profesionales más empleadas son Linkedin y Viadeo, aunque cuentan con una reciente penetración otras plataformas como Job and Talent. Una característica común de estas redes sociales profesionales es la búsqueda vertical

descendente, que consiste en una potente heurística que permite buscar candidatos mediante la combinación de múltiples campos de los candidatos.

Otras redes verticales se centran en temáticas como la fotografía (Flickr, Panoramio, Fotolog, Instagram, etc.); de más penetración entre los adolescentes son las relacionadas con la música (Myspace, Spotify) y vídeo (YouTube, Vimeo).

Las acciones que los adolescentes llevan a cabo en las redes sociales son variadas aunque una significativa mayoría se relacionan con la publicación de fotos, comentarios, información personal. En definitiva, acciones que suponen mostrar en la red aspectos de nuestra vida privada y que en ocasiones pueden desencadenar problemas e inconvenientes de diferente tipo. Por este motivo, todas las plataformas de red social ofrecen a los usuarios opciones para proteger la información que publican y de ese modo garantizar la privacidad, opciones que no siempre son suficientes (Gutiérrez, 2010).

Estudios empíricos demuestran que los actuales adolescentes especialmente en fases tempranas y medias nacidos del año 2000 en adelante, los conocidos como nativos digitales (Presnky, 2010) , generación Z o *multitasking* no son grandes conocedores de los riesgos en cuanto a privacidad y seguridad informática. Otros informes aseguran que sí que están al corriente de los mecanismos básicos de seguridad y privacidad pero que el riesgo que corren es mucho menor que el beneficio social que obtienen, por lo que se trata de una opción elegida. Aún así creemos relevante en esta investigación introducir las principales características (ver tabla 8a) de las últimas generaciones de adolescentes para profundizar tras ello en las pautas de esta última en su comportamiento en redes sociales virtuales.

La generación X nacida entre 1960 y 1980, experimentó una vida analógica en su infancia así como digital posteriormente en la madurez, en la que paralelamente a los medios masivos vivieron la llegada de Internet y su desarrollo. Tras ello, se denomina como generación Y o “Millennials” aquellos nacidos entre los años 1981 y 2000, caracterizándose porque llegaron con un estado de Internet y sus servicios ya evolucionado, no concibiendo su vida en ausencia de la tecnología, tanto para trabajar como para el ocio. Estas dos generaciones constituyen las primeras nacidas con un repertorio gradual de herramientas tecnológicas a su alcance que les han permitido empoderarse progresivamente de una forma genuina para recibir, crear y difundir contenidos. Tras ellos llega la actual generación Z, la primera que, a diferencia de generaciones anteriores denominadas como inmigrantes digitales (Prensky, 2001) , se conocen como auténticos nativos digitales. Nos encontramos por tanto con un

grupo de jóvenes nacidos entre 1994 y 2010 (dependiendo de los autores puede variar algo el rango), que destacan especialmente por haberse convertido en la actualidad en el grupo más influyente en cuanto a tendencias tecnológicas relacionadas, tanto con el uso de la tecnología como de la comunicación, la banca o nuevas rutinas de compra y habituados a utilizar estas herramientas desde su nacimiento de forma natural. Podríamos decir que nacen empoderados en el uso de las mismas, de ahí su importancia en cuanto a poder observar hacia dónde se dirigen las tendencias de ese ecosistema tecnológico en el futuro. Esta generación, por el conjunto de aspectos que la caracterizan, supone una evolución del individuo en numerosos aspectos y sin duda, en la creación de contenido (ver tabla 8a), aspecto en el que logran más influencia y audiencia (en su franja de edad) que los propios medios de comunicación (Aguilar, 2017). Creemos relevante afirmar que los actuales adolescentes pertenecientes a esta generación poseen una particular forma de concebir la comunicación, la producción de contenido.

En definitiva, la evolución relevante con respecto a las generaciones precedentes es justamente el tratamiento autónomo de la información. Esta desjerarquización en su transmisión, la crisis de credibilidad, los temas y las nuevas narrativas en las que se mueve esta generación adolescente hacen que se comuniquen entre ellos como generadores y consumidores de contenido sin necesidad de grandes mediadores ni filtros. En el lado positivo, podemos decir que el conocimiento está a su alcance y el hecho de que puedan compartirlo convierte a la red de redes en una poderosísima herramienta educativa que estos “jóvenes Z” van a aprovechar como nunca antes, con el hándicap de adolecer en muchas ocasiones de juicio crítico para cribar esa información, contribuyendo igualmente a la generación de ruido y confusión del conocimiento en Internet. Asimismo, los miembros de esta generación han hecho del uso masivo de las redes sociales su seña de identidad, con más oportunidades que ninguna generación pasada para colaborar en proyectos culturales, sociales, políticos y empresariales, así como de expresar su creatividad con menos esfuerzo y necesario conocimiento técnico. Pero este concepto de socialización también supone un reto para esta generación, que deberá saber equilibrar su vida real y “cibernética”, así como lidiar con el riesgo de adicción tecnológica y otros peligros relacionados con la privacidad, el acoso y el cibercrimen. Sin que los miembros de la Generación Z tengan el juicio crítico de saber cómo cribar esa información, son también contribuyentes al enmarañamiento del conocimiento en Internet.

Tabla 8a. Comparativa entre las generaciones X, Y y Z sobre el uso y actitud hacia la tecnología

	Generación X (1960-1980)	Generación Y “Millelions” (1981-2000)	Generación Z (1995-2005)
Dispositivos populares	<i>Walkman, PC sobremesa</i>	<i>Telefonía 2G, Portátil PC</i>	<i>Smartphone, Tablet, Tecnología móvil integrada (Smartwatches, etc)</i>
Actitud hacia la tecnología	<i>Inmigrantes digitales</i>	<i>Nativos digitales</i>	<i>Uso masivo de la tecnología de forma integrada e inseparable.</i>
Comunicación	<i>Directa, Mensajería/SMS Email</i>	<i>Mensajería instantánea en tiempo real / Redes sociales</i>	<i>Mensajería integrada en Redes sociales / Videoconferencia / Multivideoconferencia</i>
Desarrollo equivalente de contenidos en Internet	<i>10.000 webs</i>	<i>17 millones de webs</i>	<i>672 millones de webs</i>
Interacción analógico-digital	<i>Socialización off line con incursiones digitales.</i>	<i>Entornos off y on line paralelos aunque decrecientemente diferenciados.</i>	<i>Plena y yuxtapuesta socialización digital No existe barrera entre mundos off line y on line</i>

Fuente: Elaboración propia.

Aplicando la teoría de las originales redes sociales a las actuales redes sociales virtuales, podríamos disponer de la siguiente tipología:

- Redes sociales virtuales *dirigidas*: las relaciones sociales no son necesariamente bidireccionales. Ej.: seguidores en Twitter, *fan pages* de Facebook o interacciones en foros.
- Redes sociales virtuales *no dirigidas*: la relación social es recíproca. Ej.: amistades en Facebook, mensajes de amistad en Twitter.
- Redes sociales *explícitas*: los propios usuarios declaran la relación. Ej.: amistades en Facebook, seguidores en Twitter.
- Redes sociales *implícitas*: la relación es deducida por el comportamiento. Ej.: compra en eBay, interacciones en foros.

4. Las redes sociales virtuales como reciente entorno de socialización adolescente

La relevancia de Internet para los adolescentes como medio vital es fundamental para entender por qué fomenta, como veremos, un nuevo entorno de socialización (Fernández, 2013). En este sentido, Bernal (2010) recoge valoraciones hechas por los propios adolescentes sobre lo que supone Internet como entorno de comunicación y socialización, y obtiene entre éstas la inmediatez, la facilidad, la comodidad de uso, el medio pragmático, conciso, moderno, innovador e interactivo, atractivo. Asimismo, Sierra, Reyes y Córdoba (2010) comprenden la red como una ayuda y, en ocasiones, motor para definir y generar su personalidad y su propia imagen y actuar como comunicador de identidades y personalidades.

Desde otro enfoque y también como preámbulo al impacto de las redes sociales virtuales en la socialización del adolescente, creemos relevante explicar por qué la aparición de las redes sociales virtuales incardinan a la perfección con el modelo de ciudadano genérico actual al que el adolescente se sumará de manera incipiente. El concepto de ciudadanía participativa que nos sugiere Suárez (2005) fundamenta la pertenencia social y sus derechos asociados no tanto en una ciudadanía formal y pasiva sino desde la participación activa en la comunidad donde se reside. Este enfoque cuestiona también el modelo de ciudadanía liberal, apunta a la necesaria extensión de la ciudadanía a un verdadero modelo de ciudadanía postnacional y postcolonial (Suárez, Maciá y Moreno, 2007) y avanza hacia formas de democracia participativa.

En esta democracia participativa que nos hallamos no sólo es necesaria la información y el debate sobre los derechos y la ciudadanía, sino la participación y la acción comprometida en la defensa de ésta y de los derechos que conlleva su ejercicio para todo el colectivo. Este acceso a la información, debates, participación, acción e interacción son puestos en valor e impulsados desde las tecnologías de la información y la comunicación y, esencialmente, desde la llegada de la web 2.0 y la consiguiente irrupción de las redes sociales virtuales (Gros y Contreras, 2006).

Por tanto, el adolescente que abraza las redes sociales como tecnología nativa y propia se encuentra inmerso socialmente en una favorecedora corriente social participativa que impulsa los valores que le son casi innatos.

Resulta interesante para abordar la influencia de las redes sociales virtuales en socialización del adolescente el estudio previo de los rasgos como miembro de la Generación Red (Tapscott, 1998). Las entrevistas a 9.500 jóvenes arrojan los siguientes rasgos:

- Libertad: libertad para expresarse, elegir las fuentes de información y comunicación. Fronteras sociales líquidas que emplean la tecnología para integrar su vida académica, social, familiar y personal.
- Personalización: necesidad de personalizar, adecuar y configurar todo aquello que rodea al adolescente en algo afín a él/ella mismo/a.
- Integridad: buscan esta integridad y transparencia tanto en las organizaciones como en los propios ciudadanos. Valores paralelos como la autenticidad y honestidad son clave puesto que las redes están basadas en la confianza.
- Colaboración natural: con predilección natural por cooperar y trabajar en equipo, conscientes de que las redes procuran una importante red de conocimientos. Se consideran “prosumidores”, es decir, productores y consumidores simultáneos de productos y servicios.
- Entretenimiento: extrapolan al mundo académico e incipiente laboral la mentalidad interactiva del juego. Aprenden jugando e interactuando con la nueva realidad, liberan su talento cuando se divierten con lo que hacen. No separan mentalmente ocio de trabajo.
- Velocidad: esperan respuestas inmediatas con diferentes inputs. Escogen tecnologías que facilitan una respuesta rápida de los contactos. Una vez iniciada una relación pueden emplear sólo la comunicación digital para mantenerla.
- Innovación: conceden protagonismo a la innovación e invención y se alejan de aproximaciones jerárquicas y burócratas.

Podemos afirmar que estas redes actúan como eje vertebrador en el denominado mesosistema y repercuten en los contextos más inmediatos así como en los más alejados. Por tanto, la unión del proceso de socialización y las propias redes sociales obedece a dos realidades: por un lado, existe una socialización con las redes sociales y, por otro, una socialización en las propias redes sociales.

En el primer caso, los procesos de socialización primaria y secundaria se ven conquistados y afectados por la propia mediación y socialización con las redes sociales, porque advierte que las redes sociales mantienen hoy día en el mundo adolescente una posición hegemónica ante las instituciones socializadoras (Duarte, 2004). Esta suplantación o conquista de terreno de las propias socializaciones del entorno familiar o escolar se explica por un uso progresivo de las redes sociales por adolescentes que restan horas de tiempo y tareas familiares o escolares y que desplazan parte del proceso de socialización de estos contextos.

En segundo lugar, las redes sociales virtuales suponen un entorno propio de socialización debido a las características de su propia estructura y funcionalidad. Las socializaciones primaria y secundaria que confieren familia y escuela respectivamente fomentan, a grandes rasgos, la necesaria socialización de las generaciones venideras como ser cívico, comprometido y participativo. Cada uno de estos contextos socializa desde distintos enfoques y momentos, aunque también se solapan en el tiempo y actúan desde varias aristas, con lo que se consigue retroalimentación entre ellas.

En la actualidad, la escuela y el contexto familiar no son los únicos agentes de socialización que construyen los valores de la ciudadanía. Los medios de comunicación han pasado a ejercer una influencia poderosa en su forma de pensar y de vivir en nuestra sociedad. La televisión, la radio, los periódicos, la música, el cine, los videojuegos y, por último, Internet han supuesto verdaderos agentes de progresiva influencia en la propia socialización y ofrecen un imaginario propio que no deja de construir una forma de entender la sociedad actual.

Internet y, especialmente, la web 2.0 en la que han germinado las redes sociales virtuales, se han convertido en uno de los medios de influencia más poderoso. Sabemos que ha transformado la manera en la que nos comunicamos y, en consecuencia, en la que nos percibimos y vinculamos. La web original 1.0 que nos posicionaba como consumidores de información con apenas interacción quedó muy atrás y ha dejado paso a la actual web 2.0, que convierte cada internauta en potenciales productores de información, conocimiento y relaciones propias. De la misma forma, la democratización tecnológica que ha fomentado la web 2.0 no sólo ha extendido el acceso o uso de la red, sino que se ha horizontalizado la producción de contenidos, porque las herramientas para la generación de contenidos son cada

vez más sencillas y accesibles (blogs, redes sociales, wikis, etc.) y en ellas cualquier persona o grupo presenta al mundo sus ideas, causas y perspectivas, aunque con los límites ya anteriormente analizados.

De forma particular, el surgimiento de las redes sociales supone el máximo exponente de construcción de comunidades virtuales, caracterizadas por un mayor acceso a la información, al debate y mayores oportunidades de participación y de ejercicio democrático. Al amparo de esta sociedad de la información están naciendo nuevas formas de alfabetización social y política que merecen ser analizadas, porque, como han puesto de relieve diversos autores como Millán (1997) o Majo y Marqués (2002), entre otros, cualquier proceso de entendimiento y construcción de la sociedad actual debe hacerse sobre la activa participación social de la población. Deberíamos plantearnos, por consiguiente, si esta participación que facilitan las redes sociales es inducida o autoconstruida, organizada colectiva y democráticamente o diseñada, delimitada y provocada. En definitiva, si la socialización virtual de los y las adolescentes construye realmente ciudadanía o son las redes quienes controlan las posibilidades y los límites de una “pseudociudadanía” cautiva en el reino del ciberespacio. Frente a esto, hemos de afirmar que los orígenes y la construcción de la red de redes no obedece a un solo núcleo con capacidad de control, e ahí precisamente la explicación técnica de la horizontalidad y libertad que hoy por hoy se respira en Internet.

No podemos olvidar que ha sido la sociedad moderna capitalista la que ha generado un determinado tipo de tecnología, que a su vez produce determinadas herramientas, instrumentos, métodos, procedimientos y técnicas con unos fines determinados. Desde la Revolución Industrial no es posible separar la ciencia y la técnica de los intereses económicos y sociales a los que sirven y en función de los que han sido potenciadas unas determinadas orientaciones en la ciencia y unas concretas aplicaciones de la técnica. Las herramientas y máquinas creadas por el ser humano transforman a los hombres y mujeres, no sólo porque les imponen su tiempo y su ritmo de trabajo, sino porque, poco a poco, van dibujando el horizonte de desarrollo posible y, por tanto, probable (Díez, 2003). Y las redes sociales se han convertido en tecnologías dominantes en nuestra sociedad global que están marcando enfoques, procedimientos, relaciones, hábitos o estilos de consumo.

Por tanto, desde este punto de vista histórico, las RSV son artefactos o elementos social e histórica e intencionadamente contruidos. Frente a la visión ahistórica y neutral de la tecnología, que pretende ocultar los intereses y fuerzas que han llevado a su gestación, debemos ser conscientes de que “las tecnologías tienen política”, por lo que éstas deber ser analizadas no sólo por sus contribuciones sociales, políticas o económicas, sino también por el modo en que encarnan ciertas formas de poder y autoridad.

Las redes sociales virtuales, más allá de ofrecer nuevas formas de comunicación y relación entre adolescentes, permiten la participación, la autodefinición y el empoderamiento. Esto ha llevado, por ejemplo en el terreno educativo y académico, a una evolución en la denominación de esta tecnología del término TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y, por último, a las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación). Se antoja muy significativo en nuestro estudio conocer la repercusión que el empoderamiento y resto de bondades de esta tecnología tiene en el adolescente y nos lleva a tratar de averiguar cómo puede condicionar el comportamiento este nuevo proceso de socialización en el adolescente.

Existen autores como Díez, Fernández y Anguita (2011) que enfatizan la disyuntiva de si la participación y relaciones que facilitan las redes sociales son algo autoconstruido o inducido, es decir, si la socialización virtual de los adolescentes construye realmente ciudadanía o si son las redes sociales las que limitan las posibilidades y fomentan unos pseudociudadanos cautivos de esta estructura. No podemos tampoco desconectar el proceso de socialización que favorecen las redes sociales sin analizar el tipo de sociedad que ha creado y fomentado la aparición de esta tecnología. La sociedad moderna capitalista ha sido la autora de la tecnología sobre la que se basan estas redes. Esta tecnología ha producido, a su vez, herramientas, instrumentos, métodos, procedimientos y técnicas con unos fines determinados. Desde la Revolución Industrial hasta nuestros días es imposible separar la ciencia y la técnica de los intereses económicos y sociales a los que sirven y en función de los que han sido potenciadas unas determinadas orientaciones en la ciencia y unas concretas aplicaciones de la técnica.

Las herramientas y máquinas creadas por el ser humano transforman a los hombres y mujeres, no sólo porque les imponen su tiempo y su ritmo de trabajo, sino porque, poco a poco, van dibujando el horizonte de desarrollo posible y, por tanto, probable (Díez, 2003).

Las redes sociales virtuales se han convertido en tecnologías predominantes en nuestra sociedad global en la medida en que están marcando enfoques, procedimientos, relaciones, hábitos o estilos de consumo. Las redes sociales son artefactos social e históricamente contruidos. Frente a la visión ahistórica y neutral de la tecnología, que pretende ocultar los intereses y fuerzas que han llevado a su gestación, debemos ser conscientes de que “las tecnologías tienen política”, por lo que éstas deber ser analizadas no sólo por sus contribuciones sociales, políticas o económicas, sino también por el modo en que encarnan ciertas formas de poder, autoridad o, al menos, intencionalidad.

Son muchas las investigaciones (Sheeks y Birchmaier, 2007) sobre el carácter compensatorio que las redes sociales virtuales tienen tanto en el desarrollo de las relaciones sociales primarias como en la construcción y expansión de la identidad personal. Asimismo, se ha afirmado (Renau, Carbonell y Oberst, 2012) que estas redes producen modulaciones con efectos psicológicos en los usuarios y que tienen relación directa con la formación del autoconcepto y la autoestima. Tanto es así que en estudios de autores como Urista, Dong y Day (2009) se confirma cómo la mayoría de adolescentes utilizaban estas redes con objeto de construir una identidad virtual semejante con su yo idealizado.

Por otra parte, Sheeks y Birchmaier (2007) estudiaron la capacidad de redes sociales virtuales como Facebook como mecanismo compensatorio de la timidez. En 2008 Steinfield mostró la compensación de déficits de seguridad para determinados tipos psicológicos, lo que favoreció la autoestima mediante la construcción de perfiles e identidades en redes como MySpace o Facebook. De la misma forma, estudios anteriores como Schau y Gilly (2003) nos permiten afirmar que estas redes ayudan al descubrimiento de la propia identidad, recreadas por estos nuevos sistemas mediáticos, que proporcionan nuevas oportunidades y formas de establecer relaciones con los demás. Por tanto, el mundo “parasocial” de la red social virtual puede llegar a reemplazar el marco primario de referencia, lo que constituye un entorno en el que el individuo puede no solo percibir al grupo, sino asociarse a él y superar sus propias limitaciones sociales (Sheeks y Birchmaier, 2007).

Concluimos este apartado constatando las redes sociales como un nuevo eje de socialización complementarias a otros contextos socializadores que muestran funciones no solo de refuerzo, compensación o reafirmación de los procesos de comunicación

interpersonal primaria, sino también en ocasiones la capacidad para interponerse y filtrar procesos de comunicación directa que influyen y tergiversan la propia naturaleza.

Las redes sociales reconforman y redefinen el equilibrio comunicativo entre el mundo interno del individuo y los diferentes entornos o contextos con los que éste tiene la necesidad o posibilidad de interactuar y permiten redefinir la propia identidad, hasta ahora construida sólo mediante la comunicación primaria.

Las relaciones electrónicas que se dan en las RSV posibilitan ocultar la información visual (movimientos oculares, expresiones de los labios, gestos, etc.), lo que nos lleva a valorar cuidadosamente la diferencia entre comunicación informativa (aspecto que las nuevas tecnologías potencian) y comunicación sensorio-afectiva (mermadas a su vez por la misma tecnología). Por eso, autores como Smith (1982) afirma que los individuos, en presencia unos de otros, interactúan de formas muy diferentes, según hayan establecido o no relaciones mutuas basadas en el reconocimiento individual, en tanto los individuos que se han asociado anónimamente pueden formar solamente grupos frágiles y tienden a responder agnósticamente a reconocimientos mutuos.

Estas relaciones interpersonales, desde la óptica evolucionista, parten de la hipótesis de que en la especie humana los individuos tienen por hábito establecer relaciones personales con un pequeño grupo de dimensiones tribales formado por compañeros sociales o profesionales. Dentro de ese grupo se puede satisfacer las necesidades básicas de ayuda y coparticipación mutuas, el contrato social o la negociación. En este sentido y desde esta perspectiva, una relación impersonal no se atiene a una relación biológicamente humana, porque estamos predispuestos a desenvolvemos en una pequeña comunidad de relaciones presenciales con una capacidad para sostener relaciones o introducir algún efecto social que tienden a estar localizadas tanto en el tiempo como en el espacio.

Lo característico, por tanto, es que la identidad de un sujeto sólo se manifieste ante quienes tiene delante, de modo que sus emociones, expresiones faciales, gestos, etc. queden confinados a su público inmediato y participe en un conjunto cerrado de relaciones. Esto sucede, entre otras razones, por el carácter relacional de la comunicación analógica que hace evidentes los elementos paralingüísticos que proponen analógicamente un tipo particular de relación que el otro puede aceptar, rechazar o redefinir.

Así pues, el encogimiento de la superficie social del globo que Gubern ya establecía (1987) en su época de incipientes modernas telecomunicaciones se reconoce un desplazamiento de la sociedad personal hacia la impersonal, y se reclama con urgencia el respeto al estatuto biológico transgredido perversamente por la civilización tecnológica, ya que, como especie, Gubern defiende que no estamos biológicamente equipados para enfrentarnos a una masa de personas desconocidas disfrazadas de miembros de nuestro grupo. Esta teoría puede explicar que, a pesar de todo, el hombre no ha dejado nunca de participar en un conjunto cerrado de relaciones, ya sea de familiares, amigos, empleados de las empresas, y surgen ahora las redes sociales virtuales como un nuevo contexto compatible con el resto.

Las investigaciones destinadas a verificar si la fortaleza de los vínculos sociales en estas redes sociales son tan sinceros en el entorno virtual como en la copresencia física ha tratado de responder a preguntas sobre la naturaleza de estas relaciones “virtuales” sobre el posible carácter superficial o inestable y las probabilidades de transformación en las relaciones físicas. Desde este enfoque, Wallace (2001) establece que el tipo de relaciones que se producen en la red son equiparables a las que se dan en el entorno físico, es decir, la mediación tecnológica se limita a reproducir aquel tipo de relaciones que ya estaba presente en la vida fuera de línea del individuo. Su afirmación muestra la coherencia en cuanto a variación de tipos de relaciones en contextos en línea y fuera de línea..

Otros estudios señalan que en el contexto virtual los individuos se ven agrupados por intereses comunes o temáticas alejadas de otros condicionantes sociales, siempre que éstos no se antepongan a los intereses del grupo en cuestión. En este sentido, Masuda (1985) afirma que las relaciones establecidas en la red, en muchos casos se deben a temas de interés específico que constituyen el eje de la comunicación. A esto podemos añadir otra investigación cualitativa de carácter exploratorio, la de Lameiro y Sánchez (1998) respecto a los vínculos que se establecen en Internet a través de los cibergrupos, en la cual se concluyó que el acercamiento de las personas a Internet no obedece necesariamente a un propósito preestablecido sino a la misma curiosidad intelectual o social.

Por otro lado, Castell (1997) considera que las redes constituyen especialmente la base para los lazos débiles en la medida en que de forma improbable construyen relaciones personales duraderas. Las personas se conectan y desconectan de la red, cambian de compañeros e intereses sin revelar siempre su identidad. También reconoce Castells que

Internet y su tecnología web 2.0 puede contribuir a mantener los lazos fuertes a distancia, ya que gracias al uso del correo electrónico se está ayudando a que las relaciones familiares se fortalezcan, de modo que las redes se estarían construyendo de acuerdo a las elecciones y las estrategias de los actores sociales, sean estos individuos, familias o grupos sociales.

Así pues, de todos estos datos podemos concluir que las interacciones que se dan en el ciberespacio presentan un modelo social organizado en torno a *comunidades electivas* o de interés y a la interacción individualizada, basada casi siempre en las relaciones sociales de la vida real, o una conexión en red personalizada a un gran rango de situaciones sociales que denotan el triunfo de la sociabilidad desde abajo según Castells (2001). Internet se presenta desde esta perspectiva como un medio efectivo para mantener los lazos sociales preferentemente débiles y puede en determinadas condiciones, a su vez, crear nuevos tipos de lazos débiles como ocurre en las comunidades de interés que surgen con diversos resultados.

Las comunidades virtuales, término acuñado por Rheingold (1994), se definen como agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio. En esta definición encontramos tres elementos básicos: *la interactividad, el componente afectivo y el tiempo de interactividad* como condiciones para que exista una comunidad virtual, las mismas que corresponden a algunas de las características de las comunidades en general en contextos físicos, las cuales son comunidades de interés.

En efecto, las comunidades de interés es el sustrato desde donde se entiende el origen de las comunidades virtuales, las cuales nacen a su vez como búsqueda de contacto, colaboración entre individuos con ideas, intereses o gustos comunes. Ahora bien, esta posibilidad de “agrupación virtual” se debe a que las redes virtuales han hecho posible la comunicación interactiva *técnicamente igualitaria*, en el sentido de dispositivos con una arquitectura de red que operan al mismo nivel. Sin embargo, tal interpretación técnica no puede ser trasladada ingenuamente como igualitarismo social o cultural. En todo caso, “el igual a igual” asumido en un sentido no técnico se refiere a la relación que se establece entre usuarios de la red cultural y socialmente iguales. En otras palabras, entre aquellos que buscan el contacto y, eventualmente, el consuelo o la colaboración entre semejantes. He aquí por qué las comunidades virtuales se configuran como punto de encuentro en el que se cultivan sobre

todo las "afinidades electivas" (Maldonado, 1998).

Para conocer y evaluar la interacción, proceso básico en los procesos de socialización, una de las actividades primarias del ser humano es la comunicación. Hasta la aparición de la web 2.0 y con ella las redes sociales virtuales, en el mundo físico existe una inseparable unidad en torno del *yo*, ya que el cuerpo provee una definición obligada y de la propia identidad. Aunque el *yo* puede ser complejo y mutable dependiendo de las circunstancias y el tiempo, el cuerpo físico se presenta como un elemento estabilizador tanto para el emisor como para el receptor. De esta manera, nuestra psicología convencional del *yo* asume que nosotros, salvo ligeras manipulaciones cosméticas, no podemos cambiar las bases de nuestra apariencia, es decir, como nos vemos tenemos que vivir (Reid, 1991).

Ahora bien, ¿qué aporta en este sentido la traslación de la comunicación al espacio virtual? Los sujetos se presentan de otro modo, realizan un traslación de la hasta ahora materia tangible a la información binaria. Ésta es extensa y difusa, por lo que la interacción social a través de Internet posee características particulares como que el usuario en el ciberespacio no necesita “ver” al otro para comunicarse, la persona no tiene necesariamente ningún indicio de la apariencia física de éste, el tono e inflexiones de voz, los gestos, etc. El sujeto puede desconocer variables como el país o la ciudad de proveniencia de su interlocutor y el único indicador que éste tiene de la imagen del otro es la representación que hace de si mismo a través de Internet.

De este modo, mientras que en la “vida real” el sujeto no decide voluntariamente su nombre, su sexo, raza, edad, etc., es posible que en el ciberespacio la realidad se permute *motu proprio*, de manera que en este nuevo contexto el sujeto puede ser lo que él o ella quiera o decida ser. Este aspecto volitivo en la construcción de la identidad virtual, que no está presente en el *yo* de la “vida real”, determinaría la posibilidad de una identidad ambigua, con lo que podría ser discutible la autenticidad de las relaciones que ahí se atestiguan (Salazar, 2001).

Por tanto, se ha concluido que el hecho de poder exteriorizar por medio de los ordenadores aspectos heterogéneos del *yo* está configurando un “ethos postmoderno” cuyo valor radica en las identidades múltiples. Esto nos estaría llevando hacia una cultura de la simulación en la que se construyen identidades por efecto de la paulatina disolución de las fronteras entre lo

real y lo virtual (Turkle, 1997). Se afirma que en la realidad virtual la gente podría explorar, construir y reconstruir sus identidades, pero como ya hemos anotado, los usos mayoritarios de Internet son fundamentalmente instrumentales y están estrechamente relacionados con el trabajo, la familia y la vida cotidiana de los usuarios.

Es aquí donde las redes sociales virtuales añaden una capa relevante en cuanto a la posibilidad de construcción o reinención de la propia identidad en la edad adolescente, etapa en la que ésta se construye antes de entrar en la edad adulta. No obstante, la proliferación de estudios sobre esta cuestión ha hecho que Internet pueda ser percibido como un terreno privilegiado para la práctica de las fantasías personales, coqueteo y experimentación con nuevas identidades, aunque otros estudios confirman que Internet, de forma genérica, supone una extensión de la vida tal como es, en todas sus dimensiones y modalidades (Baym, 1998)

Ahora bien, esto no impide la existencia de los flujos sin rostro que hoy conforman a la *sociedad red*. No cabe duda de que la incorporación incesante de información nos ofrece la posibilidad de ser arrastrados por innumerables rutas, nos invita a desempeñar una variedad de roles y hace que *el poder de los flujos tenga prioridad sobre los flujos de poder* (Castells, 1997). Aún así, pensamos que esta posibilidad estaría en contradicción con la necesidad natural del hombre de afirmarse en un espacio determinado y entablar relaciones con cierto número de personas. A primera vista, parece perderse el modelo tribal persona a persona y que el péndulo social empieza a oscilar hacia el lado contrario. Sin embargo, como quiera que sea, el hombre no ha dejado de participar concretamente en un conjunto cerrado de relaciones.

La consecuencia que el tiempo va confirmando en cuanto a la socialización transversal procurada por las redes sociales, muestra que nuestras sociedades se están estructurando cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo, entre dos lógicas espaciales, la del espacio de los flujos y la del espacio de los lugares (Castells, 1997). De ahí que cuanto más percibimos las posibilidades de las TIC, más somos conscientes de la gigantesca brecha que existe entre el incremento de nuestras ambiciones tecnológicas y nuestra organización social primitiva, inconsciente, cuya lógica se circunscribe dentro de un grupo a pequeña escala, que privilegia la comunidad local.

No cabe duda de que la lucha que libramos entre la defensa del espacio propio contra los imperativos del espacio de los flujos que nos ofrecen las redes virtuales significan una

oposición entre la artificialidad de la *vida moderna* y la *naturalidad* de nuestra “vida primigenia”, entre lo que deseamos ser y lo que somos, entre nuestras posibilidades como *homo faber* y nuestras limitaciones como *homo politicus* (Sotomayor, 2009).

5. Conductas de riesgo adolescente en las redes sociales desde el modelo ecológico

El comportamiento desajustado del adolescente en Internet se encuentra relacionado con variables psicosociales, tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes, el apoyo familiar y social (Echeburúa y de Corral, 2010). En consecuencia, el enfoque ecológico permite analizar las interacciones entre variables de distintos contextos que resultan en estos problemas de conducta en las redes sociales. Asimismo, desde una óptica demográfica, el conjunto de adolescentes conforman un grupo en sí de riesgo justificado por la tendencia a buscar nuevas sensaciones y representa el colectivo que más se conecta a Internet, además de estar más familiarizados con las nuevas tecnologías (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamorro y Oberst, 2008). Veamos, pues, las conductas de riesgo a las que este colectivo está sometido en este ámbito virtual.

5.1 Conductas de riesgo

En primer lugar, el término riesgo implica la probabilidad de que la presencia de una o más características o factores incremente la aparición de consecuencias adversas para la salud mental o psíquica así como el propio proyecto de vida o la ajena o propia supervivencia. El conocimiento del riesgo da una medida de la necesidad de atención y la integralidad de los factores que se toman en cuenta, aumenta la posibilidad de que la intervención sea adecuada. Sin embargo, no conduce a la certeza de que el daño se produzca, ya que se ha constatado, por ejemplo, que el riesgo de tener un accidente es distinto para individuos y grupos de individuos de una población determinada (Suárez y Krauskopf, 1992).

Como conducta de riesgo entendemos aquellos comportamientos que comprometen aspectos del desarrollo psicosocial o la supervivencia de la persona durante su desarrollo juvenil e, incluso en ocasiones, buscan el peligro en sí mismo. Por otro lado, cabe otra acepción (Jessor, 1991) en cuanto a aquellas que involucran riesgos propios de los sujetos adolescentes con la particularidad que deciden asumir estas cuotas de riesgo conscientes de ello y como parte del compromiso y la necesidad de un desarrollo enriquecido y más pleno.

La psicología social reformula este concepto de riesgo conduciendo a un análisis de *costo beneficio* de la conducta, lo que se hace especialmente relevante durante la etapa adolescente por todo lo que esta conlleva. Jessor (1991) argumenta esta tesis con las campañas antidrogas en las que se le intenta enseñar al adolescente a *decir no* y plantea la posibilidad de que los adolescentes abandonen esta conducta de riesgo a la vez que se ofrecen alternativas valiosas para ellos. Estas conductas, diferentes de las acciones peligrosas o arriesgadas realizadas cuando las circunstancias lo exigen, reflejan una atracción por el riesgo y, en especial, por las sensaciones fuertes relacionadas con el enfrentamiento con el peligro y la muerte.

Las conductas de riesgo en las que se pueda ver involucrado un individuo están relacionadas con los factores de riesgo del sujeto, entendidos como toda circunstancia o situación que aumenta las probabilidades de que una persona conlleve una conducta de riesgo y pueda contraer cualquier problemática derivada de ésta. Estos factores de riesgo pueden ser individuales, familiares o sociales. Por otro lado, los factores de protección son aquellas variables que reducen la probabilidad de involucrarse en estas conductas de riesgo, ya que fomentan la resiliencia y el autocuidado.

En el desarrollo de la etapa que protagoniza nuestro estudio, el adolescente se encuentra en fácil contacto con los mencionados factores de riesgo, lo que aumenta la probabilidad de entrar en contacto con diferentes conductas de riesgo como el uso y abuso de tabaco, alcohol, otras drogas, conductas sexuales arriesgadas, hábitos dietéticos alterados, sedentarismo así como conductas de violencia e inseguridad que conllevan a cometer accidentes y actos delictivos. Desde hace dos décadas muchos investigadores (Griffiths, 2000; Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003; Young, 1998) han centrado la atención en el uso patológico o problemático de Internet como nueva conducta de riesgo. La casuística de riesgos a los que el adolescente se expone en las redes sociales virtuales son muy similares, aunque con connotaciones, las mismas a las que hacen frente en general en Internet (De Moor, 2008). Hay tres categorías diferentes de riesgos: (1) riesgos de contenidos, (2) de contactos y (3) privacidad o (4) comerciales.

En cuanto a *riesgos de contenidos*, entendemos los mensajes provocadores o de odio que pueden hallarse en conversaciones o textos inmersos en redes sociales. Estos mensajes pueden ser bastante directos, como actualizaciones de estado o publicaciones de carácter agresivo en *muros* de perfiles, pero también pueden resultar indirectos y unirse a grupos de

odio. Asimismo, los adolescentes necesitan igualmente desarrollar habilidades críticas para juzgar la fiabilidad de la información. La información errónea que podría aparecer en las redes puede ser intencionada, como por ejemplo un cotilleo publicado por otros usuarios, o involuntaria. Esta última puede darse cuando alguien publica una broma que puede ser mal interpretada como información veraz. Entre los ejemplos típicos encontramos artículos de revistas satíricas publicadas en el muro de una red social.

La segunda categoría son los *riesgos de contacto*, que son aquellos que tienen su origen en el hecho de que las redes sociales puedan utilizarse como herramienta para comunicarse y establecer contacto con otros (Lange, 2007). Junto a la mensajería instantánea, las redes son los medios más populares utilizados para el ciberacoso (Livingstone, Haddon, Görzig y Olafsson, 2011), ya sea a través de chat, mediante la publicación de mensajes ofensivos o creando páginas de grupos de odio. Además, también se pueden utilizar para solicitar servicios sexuales, como se observa en el proceso de captación de menores, donde un adulto con intenciones sexuales logra establecer una relación con un menor a través de Internet (Choo, 2009). En este tipo de riesgo, encontramos el acoso en Internet, percibido como un importante problema de salud pública. Estudios de estos riesgos (Ybarra y Mitchell, 2004) muestran al agresor con múltiples problemas, entre los cuales una mediocre relación padre-hijo, consumo de drogas y delincuencia.

Por otra parte, los usuarios se enfrentan a los *riesgos de privacidad* dada la gran cantidad de información personal que publican en línea (Almansa, Castillo y Fonseca, 2013; Livingstone et al., 2011). Asimismo, el 29% de los adolescentes mantiene un perfil público o ignora la configuración de su privacidad y el 28% opta por una configuración parcialmente privada para que los amigos de sus amigos pueden ver su perfil (Livingstone et al., 2011).

La cuarta categoría la constituyen los *riesgos comerciales*. Estos incluyen el uso indebido de datos personales. La información se puede compartir con terceras empresas mediante aplicaciones, del mismo modo que se puede realizar un seguimiento del comportamiento del usuario para ofrecerle anuncios publicitarios y publicidad social orientados a su perfil (Debatin, Lovejoy, Horn y Hughes, 2009). Todos estos riesgos constituyen una amenaza, ya que hay estudios que indican que la exposición a los riesgos en línea provoca daños y experiencias negativas en un número importante de casos (Livingstone et al., 2011; McGivern y Noret, 2011). Aunque este riesgo comercial impacta a un cada vez mejor número de

adolescentes, por el paulatino adelanto de conductas adultas se da en un número relativamente bajo en comparación con los otros riesgos reflejados, algo que escapa de la intención de esta investigación.

Además, algunas teorías (Lewis, 1981) predicen que los adolescentes son menos propensos a reconocer los riesgos y las futuras consecuencias de sus decisiones. Por otra parte, otros estudios (Livingstone et al., 2001; McGivern y Noret, 2011) indican que esta mera exposición a riesgos provoca daños y experiencias negativas en un número importante de casos. Unido a esto hay teorías (Cauffman y Steinberg, 2000) que defienden que los adolescentes tienen más dificultad para controlar sus impulsos y poseen niveles más altos de búsqueda de emociones y desinhibición que los adultos, lo que puede aumentar en esta población el riesgo asumido (Gruber, 2001), especialmente en ámbitos como las redes sociales virtuales en los que la publicación de fotos e información personal ayuda a revelar o crear la identidad del individuo (Hum et al., 2001; Lange, 2007; Liu, 2007).

Ateniéndonos a la repercusión en el desarrollo psicosocial del adolescente, las conductas de riesgo que más comprometen esta evolución en las redes sociales virtuales tienen su origen en las conductas de contenido y contacto, focalizadas sobre las conductas de dependencia de las redes sociales virtuales, la violencia y rechazo sufrido en las mismas así como el padecimiento y agresiones desde el ciberacoso.

5.1.1 Dependencia de las redes sociales virtuales

En primer lugar, existe una controversia conceptual en cuanto el término adicción a Internet acuñado por Goldberg (1995) que continúa hoy día, ya que autores como Estallo (2001) o Grohol (2003) niegan la existencia del término adicción o dependencia a la red y sus servicios, mientras que otros como Young (1998) o Griffiths (2000) se postulan a favor de ésta. La falta de consenso es manifiesta y se emplean diferentes términos como uso patológico (Davis, 2001), adicción (Young, 1998) o dependencia (Chen, Tarn y Han, 2004). La ausencia de criterios diagnósticos aceptados universalmente y la ausencia de esta categoría en DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) han fomentado que gran parte de los investigadores empleen el término uso problemático como realidad más prudente

(Gómez, Rial, Braña, Varela y Barreiro, 2014). Autores como Echeburúa y de Corral, (2010), aseguran que es imprescindible diferenciar los adictos *en* la Red de los adictos *a* Internet pues mencionan que existen compradores compulsivos, ludópatas y enganchados al sexo que han hallado en la Red un camino idóneo para calmar sus ansias, pero no son una parte de los adictos como tal a Internet.

Lo que parece unir a la mayor parte de los estudios –Livingstone, Haddon, Görzig y Olafsson, (2011), Rial, Golpe, Gómez y Barreiro (2014), Sentse, Kiuru, Veenstra y Salmivalli, (2014) o Young (2004)– es que uno de los riesgos más probables asociado a las nuevas tecnologías y, en concreto, con el uso de las redes sociales virtuales es la posible generación de relaciones de dependencia de éstas, que pueden llegar a conducir a situaciones calificables de adicción.

Sin embargo, según el estudio de Espinar y López (2010), esta amenaza no supone necesariamente una seria preocupación por parte de los propios adolescentes, ya que ellos mismos reconocen haber pasado periodos de mayor adicción y, sobre todo, perciben como grave adicción solo la derivada de un rasgo específico desajustado del individuo más que del uso propio de las redes sociales. La mayoría de los adolescentes reconocen estar “enganchados” a las redes sociales, especialmente a través de los móviles, pero no perciben éste como un problema real de adicción. Otros estudios consideran que los adolescentes realmente eligen los beneficios que otorga estar casi siempre conectado y que compensan aún así los riesgos de adicción y problemas derivados. En cuanto al acceso a las redes sociales desde dispositivos móviles, es este dispositivo el considerado fundamental por los adolescentes para su red de relaciones sociales. Es por ello que su pérdida o la imposibilidad de su uso significan para los sujetos en esta etapa un posible aislamiento con respecto a las amistades y relaciones.

Figura 10. Principales causas psicosociales de adicción a Internet

		<i>FIB (%)</i>	<i>DIB (%)</i>	<i>p</i>
Competencia social	Normal	93,4	76	<0,001
	Boderline / Clínico	6,6	24	<0,001
Problemas psicológicos	Normal	88,9	70,3	<0,001
	Boderline / Clínico	11,1	29,7	<0,001
Problemas de atención	Normal	91,5	70,8	<0,001
	Boderline / Clínico	8,5	29,2	<0,001
Conducta agresiva	Normal	93,8	71,8	<0,001
	Boderline / Clínico	6,2	28,2	<0,001
Total Problemas	Normal	92,3	63,9	<0,001
	Boderline / Clínico	7,7	36,1	<0,001

Fuente: Elaboración propia a partir de Artemis, T. et al. (2013)

El uso y abuso de Internet están relacionados con variables psicosociales tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social. De forma relevante para la etapa adolescente que protagoniza este estudio, existen varios factores de riesgo específicos para el abuso de las redes sociales entre ellos así como algunas señales de alarma que se disparan antes de que su afición se convierta en una adicción. Investigaciones como Artemis, T. et al. (2013) señalan varias causas psicosociales de estas conductas disfuncionales en Internet (ver figura 10).

El concepto de “adicción a Internet” se ha propuesto como una explicación para comprender la pérdida de control y el uso dañino de esta tecnología. Los síntomas de la adicción a Internet son comparables a los manifestados en otras adicciones. Deben programarse estrategias preventivas tanto en el seno de la familia como en la escuela sobre la base de los factores de riesgo y de las características demográficas de los sujetos. El objetivo del tratamiento, a diferencia de otras adicciones, debe ser el uso controlado, para el cual se ha constatado la importancia de asesorar y fortalecer los vínculos familiares y escolares en este fin.

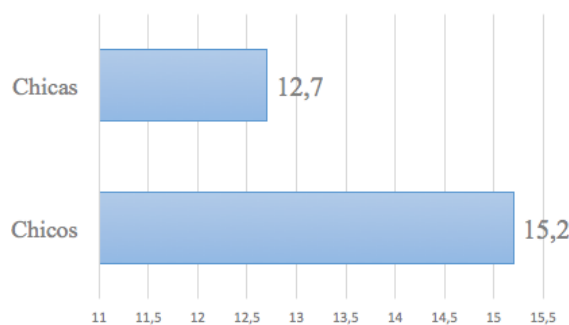
La conducta adictiva a Internet (CAI) podría tratarse de una especificación de una conducta disfuncional en Internet (CDI) representada esta por el total de adolescentes que presentan conducta adictiva más aquellos que están en situación de riesgo. La

comportamiento adictivo a Internet puede ser definido como un patrón de comportamiento caracterizado por la pérdida de control sobre el uso de Internet, la cual conduce potencialmente al aislamiento y al descuido de las relaciones sociales, de las actividades académicas, de las actividades recreativas, de la salud y de la higiene personal.

En investigaciones de autores como Artemis, T., Mari, J., Eleni, T., Tim, S., Kjartan, O., Halapi E., Tzavara C., Wójcik S. (2013) sobre comportamientos adictivos de adolescentes europeos se establecen claras diferencias entre quienes presentan esta adicción (CAI) (1,2% de la muestra) y aquellos que muestran un riesgo de la misma (12,7%).

La primera medida validada y fiable destinada a medir este grado de adicción a Internet es el Test de Adicción a Internet (IAT) desarrollado por el Dr. Kimberly Young, consistente en un cuestionario de 20 puntos que mide los niveles de adicción leves, moderados y severos de adicción a la Red.

Figura 11. Diferencia de adicciones a Internet por sexo

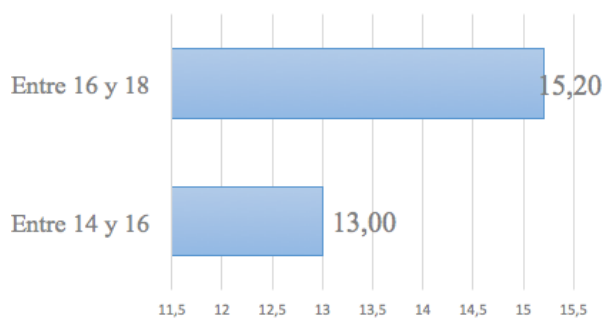


Fuente: Elaboración propia a partir de Artemis, T. et al. (2013)

Respecto a las diferencias según el sexo, existen investigaciones cuyos resultados apuntan en diferentes direcciones pues autores como Rial et al., (2014) muestran indirectamente cómo las chicas adolescentes protagonizan un mayor número de discusiones en entornos familiares que los chicos especialmente por causas relativas a sobreexposiciones a Internet y en cambio,

autores como Artemis, T. et al. (2013) presentan estudios donde son los chicos adolescentes aquellos que presentan una mayor presencia directa en situaciones adictivas a Internet.

Figura 12. Diferencia de adicciones a Internet por edad adolescente



Fuente: Elaboración propia a partir de Artemis, T. et al. (2013)

En cuanto a la evolución de la dependencia de las RSV en las diferentes etapas adolescentes, parece existir una mayor consonancia de resultados que con la variable sexo, pues investigaciones como Rial et al. (2014), Garmendia et al. (2011) o Artemis, T. et al. (2013) han resaltado las subetapas media y tardía como aquellas con más riesgo de

dependencia de las RSV, ligado al mayor uso que realizan de la red.

El entorno familiar adquiere un impacto crucial para el desarrollo del adolescente así como en la presencia de diversos comportamientos disfuncionales del mismo especialmente en Internet y el uso abusivo de las RSV.

Investigaciones de autores como Motrico E., Fuentes M. J. y Bersabé R. (2001) han establecido significativas relaciones entre escenarios de adicción a internet presentados por adolescentes y el grave deterioro de la comunicación con sus progenitores. Es más, estudios como el de Artemis, T. et al. (2013) afirman que el riesgo de los adolescentes a padecer esta dependencia a la Red se encuentra inversamente ligada a la fluidez y calidad de la comunicación familiar. En esta línea, autores como Muñoz-Rivas et al., (2003) o Viñas et al., (2002) han relacionado también el uso excesivo y adictivo de Internet de los adolescentes con una tácita insatisfacción en las relaciones familiares, una menor autopercepción positiva en dicho seno así como una cierta deficiencia para mantener relaciones sociales.

5.1.2 Violencia y rechazo sufrido en las redes sociales

La violencia sufrida en las redes sociales virtuales puede cristalizar en diferentes formas como describimos a continuación:

- ***Ciberacoso***: agresión psicológica, sostenida y repetida en el tiempo, perpetrada por los sujetos del art. 1.1 de la LO 1/2004 contra su pareja o expareja, utilizando para ello las nuevas tecnologías a través de plataformas o sistemas virtuales como el correo electrónico, sistemas de mensajería, Whatsapp, redes sociales, blogs o foros...
- ***Sexting***: envío de mensajes de texto vía SMS, MMS o similares de imágenes tomadas por el agresor o grabados por el/la protagonista de los mismos de carácter sexual desde dispositivos móviles de comunicaciones con el fin de dañar el honor e imagen de la mujer y que pueden ser incluso utilizadas para promover el chantaje a la víctima –entonces se denomina sextorsión– con el fin de ejercer control y dominio bajo amenaza.

- **Stalking** (acecho): forma de acoso a través de las TIC que consiste en la persecución continuada e intrusiva a un sujeto con el que se pretende restablecer un contacto personal contra su voluntad.

- **Grooming** (acicalamiento): conjunto de acciones deliberadas con carácter de engaño deliberado por parte de un adulto de cara a establecer lazos de amistad/relación y confianza con un niño o niña en Internet con el objetivo de obtener una satisfacción sexual particular mediante imágenes eróticas o pornográficas del/de la menor.

En cuanto al rechazo (Megías y Rodríguez, 2015), un porcentaje considerable de los propios adolescentes que no frecuentan las redes sociales declaran sentirse en claro riesgo de exclusión y rechazo por parte de su grupo de iguales. Para los jóvenes en nuestro país y fuera de éste la comunicación a través de las redes se ha convertido en un aspecto fundamental en su propio universo social, hasta tal punto que quien no participa de ese universo es considerado por una buena parte de los iguales como alguien raro o independiente y puede llegar a ser rechazado en el mundo físico.

5.1.3 Ciberacoso y cibervictimización

La reciente evolución tecnológica y, especialmente, la aparición de las redes sociales virtuales han servido de catalizador para potenciar conductas ya existentes como el acoso por las peculiaridades que estas plataformas ofrecen. Al ser este acoso perpetrado desde el contexto virtual y utilizar medios electrónicos, redes y dispositivos móviles se denomina ciberacoso. Como tal, el ciberacoso supone el acoso entre mayores de edad en la red, pero aún así existen distintos tipos que resumimos en la siguiente tabla.

Tabla 8b. Tipos de ciberacoso, participantes y definición

Tipo de ciberacoso	Participantes	Definición
Ciberacoso sexual	Adultos	Acoso entre adultos con finalidad sexual
Ciberacoso (ciberabuso, cibermatonaje, cibermatoneo)	Menores	Acoso psicológico en la red entre menores
<i>Cyberstalking</i> o ciberacecho	Indistinto	Seguimiento de los pasos en línea de la víctima
<i>Grooming (child grooming, Internet</i>	Adulto y menor	Seducción de menores por parte de pedófilos o pederastas en línea que consiste en ganárselos

<i>grooming, cybergrooming</i>) o acicalamiento		simulando empatía y cariño
<i>Luring</i> o cebo	Adulto y niño	Artimañas de los pedófilos en línea para atraer a niños a encuentros fuera de la red
<i>Beating cyberbullying</i> o web apaleador	Grupo de menores contra menor	Web pública creada para hacer ciberacoso sobre algún menor ridiculizándolo/la, a menudo con la participación de otros internautas en el abuso
<i>Flame</i>	Indistinto	Provocación mediante un mensaje incendiario enviado a un foro o lista de correo cuyo objetivo es provocar reacciones airadas de los participantes. Suele contener insultos u ofensas y puede estar dirigido a todos en general, a un grupo de usuarios o a alguien en particular
<i>Sexting</i> o sexteo	Indistinto	Envío de mensajes de imágenes tomadas por el agresor o grabados por el/la protagonista de los mismos de carácter sexual desde dispositivos móviles con el fin de dañar el honor y la imagen de la víctima y que pueden ser incluso utilizadas para promover el chantaje a la víctima –entonces se denomina sextorsión– con el fin de ejercer control y dominio bajo amenaza

Fuente: Kowalski, Limber y Agatston (2010)

En términos generales, el ciberacoso se define como la agresión psicológica sostenida y repetida en el tiempo, perpetrada por los sujetos contra su pareja o expareja, utilizando para ello las nuevas tecnologías a través de plataformas o sistemas virtuales como el correo electrónico, sistemas de mensajería, Whatsapp, redes sociales, blogs o foros. Asimismo, se puede manifestar indistintamente en los diferentes ámbitos del individuo como son el académico, profesional, social o amoroso. Nuestra investigación, centrada en los desajustes psicosociales del adolescente en las redes sociales virtuales, se focalizará por tanto en el término *cyberbullying* o ciberacoso entre menores.

En nuestro estudio este acoso de menores en Internet es también percibido como un importante problema de salud pública, porque, como veremos a continuación, este perfil de agresor de ciberacoso hace frente a múltiples desajustes como relaciones mediocres padre-hijo, posible consumo de drogas, delincuencia (Ybarra y Mitchell, 2004).

5.2 Variables de conductas de riesgo en las RSV desde la perspectiva ecológica

Las variables asociadas con conductas de riesgo en las redes sociales físicas son equiparables a las establecidas en el ámbito virtual en sí, en la medida en que los hábitos de uso desajustados no se explican el uno sin el otro y aunque las redes sociales virtuales ofrece una singularidad que trataremos posteriormente, las variables asociadas al adolescente de conductas de riesgo en la red son homogéneas a su contexto físico en un porcentaje elevado (Sentse, Kiuru, Veenstra y Salmivalli, 2014). Dado, por tanto, el uso de la red como fenómeno generalizado a muchos niveles, muchos son los trabajos que advierten de su posible uso problemático o no adaptativo que pueden conllevar importantes secuelas a nivel comportamental y psicológico. No obstante, los intentos de identificación de variables asociadas a estas problemáticas no son abundantes, especialmente en nuestro país (Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2014).

Con ánimo de reflejar un resumen de los principales estudios tanto de nuestro país (véase tabla 9) como internacionales (véanse tablas 10 y 11), presentamos ordenados cronológicamente la muestra y las variables que se han identificado como relevantes en su relación con comportamientos desajustados en la red, ya que, por las razones aducidas, pueden arrojar luz sobre las variables significativas en el caso particular de las redes sociales. Podemos apreciar en la tabla 9 de forma genérica que variables como el género, la edad, el tiempo o frecuencia de uso de Internet y, en menor medida, variables como el tipo de personalidad o la relación percibida con los padres están relacionadas con desajustes comportamentales en el uso de Internet.

Observamos que las investigaciones hasta la fecha relacionan variables del ámbito preferentemente individual y, en menor medida, familiar, y se pueden agrupar tanto en los estudios en España como de ámbito internacional las variables en las siguientes categorías: (1) variables sociodemográficas; (2) hábitos de uso de Internet; (3) indicadores de comorbilidad psicopatológica, (4) variables interpersonales y (5) variables psicológicas.

Tabla 9. Estudios nacionales sobre factores de riesgo asociados al uso problemático de Internet

AÑO	AUTORES	PAÍS	MUESTRA	VARIABLES
2015	Fernández, Peñalva e Irazabal	España	364 estudiantes entre 10 y 13 años	Género, tipo de actividades,
2015	Giménez A., Maquilón J., Arnaiz P.	España	1.914 estudiantes entre 11 y 20 años	Edad, posesión de móvil, frecuencia y sexo
2014	Rial, Gómez, Braña y Varela	España	2.339 estudiantes entre 11-19 años	Género, ciclo, titularidad del centro, actitudes hacia Internet
2013	Gámez-Guadix, Orue y Calvete	España	1.021 adolescentes de Bizkaia Edad media = 14.95; SD = 1.71	Deficiente autorregulación, interpersonales (preferencia interacciones en línea), motivación de uso (regulación emocional), tipo de actividades
2012	Carbonell, Chamarro, Griffiths, Oberst, Cladellas y Talam	España	1.879 estudiantes: 322 estudiantes de la Universidad Ramon Llull y 1557 estudiantes de secundaria de Cataluña. Edad media 15.5 años (SD = 2.43)	Género, edad, tipo de actividades
2010	Labrador y Villadangos	España	1.710 estudiantes de Madrid entre 12-17 años	Percepción de problemas, edad, género, tiempo de conexión
2010	Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadix	España	1.301 estudiantes universitarios entre 18-30 años	Género, edad, hora de conexión, tiempo de conexión, sitio de la conexión, tipo de actividades, motivaciones de uso
2010	Ruiz-Olivares, Lucena, Pino y Herruzo	España	1.011 estudiantes entre 18-29 años	Género, edad, curso, macroárea de conocimiento
2009	Estévez, Bayón, de la Cruz y Fernández-Liria	España	920 alumnos entre 14-18 años	Género, edad, titularidad del colegio, inicio en el uso de Internet, tiempo de conexión, tipo de actividades, comorbilidad psicopatológica, personalidad
2009	Beranuy, Oberst, Carbonell y Chamarro	España	404 estudiantes de primer año de universidad (edad media = 21.37)	Género, titulación, malestar psicológico, inteligencia emocional
2008	García, Terol, Nieto, Lledó, Sánchez, Martín-Aragón y Sitges	España	391 estudiantes universitarios entre 18-47 años	Frecuencia de uso, personalidad y habilidades sociales
2003	Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega	España	1.301 estudiantes entre 18-30 años	Género y edad
2002	Viñas, Juan, Villar, Caparrós, Pérez y Cornella	España	1.277 estudiantes universitarios de primero y segundo de carrera (>18 años)	Comorbilidad psicopatológica, tiempo y frecuencia de conexión, tipo de actividades, variables interpersonales.
2002	de Gracia, Vigo, Fernández y Marcó	España	1.664 internautas	Género, edad, frecuencia de conexión, tiempo de conexión, lugar de conexión, tipo de actividad, pago de la conexión, malestar psicosocial
2000	Sánchez, Sánchez y Romero	España	113 estudiantes universitarios entre 18-32 años	Género, tiempo de conexión y tipo de actividades.

Fuente: Rial, Golpe, Gómez y Barreiro (2015)

La casuística de estas variables es diversa aunque mantienen ciertas coherencias tanto de en los distintos niveles ecológicos como en los ámbitos significativos que incluyen.

Como se puede apreciar en las tablas 10 y 11, se recogen los principales estudios publicados en los últimos cinco años fuera de nuestro país, donde la producción científica ha sido más abundante. Desde esta óptica internacional se ha analizado el papel de cinco grandes grupos de variables como son (1) las variables demográficas (2) los hábitos de uso de Internet (3) indicadores de comorbilidad psicopatológica, (4) variables interpersonales y (5) variables psicológicas.

En cuanto a lo que estos estudios confirman sobre estas variables, podemos decir que por lo que se refiere a las variables sociodemográficas, aunque hay una prevalencia de estudios que indican una mayor tendencia a usos problemáticos de Internet por parte de los hombres que de las mujeres (Muños-Rivas, Fernández y Gámez-Guadix, 2010; Kormas, Cristselis, Janikian, Kafetzis y Tsisika, 2011; Wang et al., 2011), otros trabajos han encontrado una tendencia contraria (Durkee, Kaess, Carli, Brunner y Wasserman, 2012).

En cuanto a la variable edad, existen asimismo disparidad de afirmaciones en diferentes estudios, ya que mientras que algunos estudios encuentran una mayor problemática en conductas de riesgo en Internet en los menores más jóvenes, especialmente en la preadolescencia (Carbonell et al., 2012; Estévez, Bayón, de la Cruz y Fernández-Liria, 2009), otros constatan un mayor desajuste en su uso hacia el final de la adolescencia y los primeros años de la juventud (Jafari et al., 2014; Muñoz-Rivas et al., 2010; Rial, Gómez, Braña et al., 2014), quizás propiciado por un mayor grado de autonomía.

En cualquier caso, todos los autores coinciden en perfilar la etapa adolescente como un período de alta vulnerabilidad de cara al desarrollo de posibles desajustes como especialmente la adicción a Internet (Kaltiala-Heino, Lintonen y Rimpelä, 2004; Kandell, 1998; Kuss, van Rooij, Shorter, Griffiths y van de Mheen, 2013).

En cuanto a los hábitos de uso en Internet, se ha evidenciado una gran coherencia en la correlación positiva entre el tiempo y la frecuencia de conexión con la adicción y uso problemático (Fu, Chan, Wong y Yip, 2010; Lin, Ko, Wu, 2011; Kuss, Griffiths y Binder, 2013). En cuanto al tipo de actividades realizadas en línea de estos usuarios con conductas de riesgo en contextos virtuales, los estudios se centran ampliamente en cuatro de ellas: (1) las aplicaciones sociales (chat, redes sociales, foros o correo electrónico) (Carbonell et al., 2012; Kuss, Griffiths et al., 2013; Muñoz-Rivas et al., 2010; Rial, Gómez, Braña et al., 2014) (2) los juegos en línea (Carbonell et al., 2012; Kormas et al., 2011; Xu et al., 2012), (3) la búsqueda de información de contenido sexual (de Gracia et al., 2002; Kormas et al., 2011; Muñoz-

Rivas et al., 2010) y (4) la compra en línea (Kuss, Griffiths et al., 2013; Muñoz-Rivas et al., 2010).

Se ha advertido, además, que el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales es una de las principales motivaciones que subyacen al uso de la red entre aquellos que presentan un uso problemático (Muñoz-Rivas et al., 2010). Para otros autores (Caplan, 2010; Gámez-Guadix, Orue y Calvete., 2013; Kormas et al., 2011), éste está relacionado también con el hecho de emplear la red como una herramienta para evadirse de la realidad y afrontar estados emocionales negativos. En cuanto a la comorbilidad psicopatológica, son numerosos los estudios que han relacionado un uso abusivo de la red con la presencia de síntomas depresivos (Estévez et al., 2009; Lin et al., 2011; Yang, Sato, Yamawaki y Miyata, 2013), ideación suicida (Fu et al., 2010; Heo, Oh, Subramanian, Kim y Kawachi, 2014; Viñas, Juan, Villar, Caparros, Pérez y Cornellá, 2002), ansiedad (de Gracia et al., 2002; Estévez et al., 2009), problemas conductuales e hiperactividad (Kormas et al., 2011), mayor consumo de alcohol y tabaco (Lee, Han, Kim y Renshaw, 2013; Wang et al., 2011) y abuso de sustancias (Heo et al., 2014; Lee et al., 2013).

En lo que se refiere a las variables psicosociales, García et al. (2008) encontraron un déficit de habilidades sociales entre aquellos que presentan un uso problemático en Internet. Estas mayores dificultades para el contacto tradicional cara a cara podrían explicar la mayor preferencia de estos usuarios por las interacciones en línea (Gámez-Guadix et al., 2013; Leung y Lee, 2012). En este sentido, algunos estudios han relacionado el uso problemático con el aislamiento social (Caplan, 2002; Zhong y Yao, 2014). Desde el punto de vista interpersonal, se evidencia un incremento de conflictos familiares (de Leo y Wulfert, 2013; Sánchez-Martínez y Otero, 2010) y un deterioro de las relaciones tanto con la familia (Liu, Fang, Zou, Zhang y Deng, 2013; Wang et al., 2011) como con los profesores y con los iguales (Wang et al., 2011).

Asimismo, existen algunos trabajos que han señalado el nivel de formación y conocimiento sobre Internet en general y las redes sociales en particular de los padres y el grado de control parental como variables asociadas al uso problemático de Internet (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011a; Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011b; Mayorgas, 2009; Rial, Gómez, Braña, et al., 2014).

Finalmente, tampoco faltan estudios que relacionan el uso problemático con un bajo rendimiento académico (Jackson et al., 2007; Stavropoulos, Alexandraki, y Motti-Stefanidi,

2013), sedentarismo o con unos hábitos de alimentación poco saludables (Bener y Bhugra, 2013; Santaliestra-Pasías et al., 2012). En definitiva, el uso que los adolescentes hacen de Internet suscita una enorme preocupación y controversia y ha sido relacionado con variables de muy diversa índole.

Tabla 10. Estudios internacionales sobre los factores de riesgo asociados al uso problemático de Internet (2013-2014)

AÑO	AUTORES	PAÍS	MUESTRA	VARIABLES
2014	Heo, Oh, Subramanian, Kim y Kawachi	Corea	57.857 adolescentes entre 13 y 18 años	Género, curso, rendimiento académico, nivel educativo padres, nivel económico, localización de la escuela (metropolitana, urbana o rural), tipo de escuela (mujeres, hombres o mixta), comorbilidad (depresión, consumo de sustancias, de alcohol y tabaco, ideación suicida), actividad física
2014	Ekinci	Turquía	371 estudiantes entre 17-36 años	Habilidades/estilos de resolución de problemas
2014	Jafari, Dadipoor, Haghighi, Ghanbarnejad, Zarci y Moradabi	Irán	400 sujetos (<18-35 años)	Género, edad, estado civil, nivel educativo, especialización académica, motivación de uso
2013	Çardak	Turquía	479 estudiantes universitarios (edad media = 21.12; SD =1.09)	Malestar psicológico
2013	Kuss, Griffiths y Binder	Reino Unido	2.257 estudiantes entre 18-64 años	Edad, género, nivel de estudios, área de estudio, tiempo de conexión, tipo de actividades, personalidad
2013	Yang, Sato, Yamawaki y Miyata	China; Japón	267 estudiantes universitarios de Japón (17-24 años) y 236 estudiantes universitarios de China (17-22)	Género, edad, estilo de crianza, autoimagen, imagen de los otros, procedencia, depresión
2013	Lee, Han, Kim y Renshaw	Corea	3.238 estudiantes entre 13-18 años	Consumo de alcohol, tabaco y drogas
2013	Akhavi, Smaeeli, Yekleh, Tahmasebi, Yaryari, Ramezani y Sandi	Irán	400 estudiantes entre 18-24 años	Género y personalidad
2013	Wu, Chen, Han, Meng, Luo, Nydegger y Wu	China	101 estudiantes (edad media =13.8 años)	Relaciones familiares, hiperactividad-impulsividad
2013	Liu, Fang, Zhou, Zang y Deng	China	4.559 estudiantes entre 12-21 años	Género, relación percibida con padres, comportamientos parentales en línea percibidos
2013	Dong, Wang, Yang y Zhou	China	868 estudiantes	Personalidad (Eysenck: neuroticismo, psicoticismo, inmadurez)

Fuente: Rial, Golpe, Gómez y Barreiro (2015)

Tabla 11. Estudios internacionales sobre los factores de riesgo asociados al uso problemático de Internet (2010-2012)

AÑO	AUTORES	PAÍS	MUESTRA	VARIABLES
2012	Xu, Shen, Yan, Hu, Yang, Wang, Kotha, Zhang, Ouyang, Zhang y Shen	China	5.122 estudiantes entre 16-18 años	Género, curso, tipo de escuela, gasto, rendimiento académico, residente/periferia, motivación de uso, lugar de conexión, tiempo de conexión
2012	Leung y Lee	China	718 adolescentes entre 9-19 años	Estilos parentales, información/alfabetización, tipo de actividades en línea
2012	Kittinger, Correia y Irons	EE.UU	281 estudiantes universitarios (>18 años)	Edad, género, uso de redes sociales (Facebook)
2012	Fioravanti, Dèttore y Casale	Italia	257 adolescentes (edad media = 14.7 años)	Actividades en línea, autoestima, preferencia por interacciones en línea, evasión de la realidad, género
2011	Lin, Ko y Wu	China	3.616 estudiantes universitarios (>18 años)	Género, tiempo de uso, psicológicas (impulsividad, expectativas positivas, autoeficacia, estilo de afrontamiento, síntomas depresivos), sociales (apoyo social, satisfacción rendimiento académico, accesibilidad a Internet)
2011	Oktan	Turquía	345 estudiantes entre 17-22 años	Habilidades de gestión de las emociones
2011	Wang, Zhou, Lu, Wu, Deng, Hong	China	14.296 estudiantes entre 6-29 años	Género, región, tipo de escuela, consumo de alcohol, de tabaco, grupo de guales, apoyo familiares, comunicación familiar, satisfacción parental, situación económica, relación profesores, tiempo de conexión, frecuencia de conexión, lugar de conexión, motivación de uso
2011	Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis y Tsitsika	Grecia	866 adolescentes (edad media = 14.7 años)	Género, edad, rendimiento académico, inicio en el uso de Internet, lugar de conexión, tipo de actividades, dificultades emocionales y psicosociales
2010	Fu, Chan, Wong y Yip	China	208 adolescentes entre 15 y 19 años.	Edad, género, tiempo de uso, información, pautas de acceso (tiempo de conexión, frecuencia de conexión, localización y disponibilidad) y condiciones psicosociales (depresión, ansiedad, ideación suicida, desesperanza, creencias irracionales)
2010	Xiuqin, Huimin, Mengchen, Jinan, Ying y Ran	China	304 sujetos: adolescentes (13-17 años) y adultos (> 18 años)	Edad, género, nivel educativo, ocupación, personalidad y estilos parentales

Fuente: Rial, Golpe, Gómez y Barreiro (2015)

En un estudio reciente en un centro español de A Coruña, con edades comprendidas entre los 11 y 17 años, se ha confirmado que un 26,6% de la muestra de adolescentes presenta conductas inapropiadas en Internet. En cuanto a variables, revela que el hecho de ser mujer o

de que los padres no sean usuarios de la red puede constituir predictores para dichos desajustes. Asimismo, estas conductas se asocian a bajo rendimiento académico y problemas psicosociales (Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2014).

Otros estudios (Durkee et al., 2012) rebajan la prevalencia del uso no adaptativo (desarrollo de síntomas emocionales o comportamentales como consecuencia de estresores psicosociales identificables) de Internet entre adolescentes en nuestro país a un 13,3%, mientras que un 4,3% presentaría graves diagnósticos de uso patológico.

Estas variables que por su índole pudieran guardar algún tipo de relevancia en la contracción de conductas de riesgos en las redes sociales son aquellas que, por el propio uso y funcionalidad de las redes sociales, están íntimamente ligadas a los procesos de construcción de la identidad, percepción de soledad del adolescente, capacidad para empatizar con el/la otro/a, así como aquellas variables del ámbito escolar que recojan el grado de implicación en la propia escuela, la afiliación escolar y la relación de cooperación con la figura del profesor.

De la misma forma, el ámbito familiar, como hemos introducido en nuestro marco teórico inicial, es fundamental en la explicación de los procesos acaecidos en la adolescencia. En este sentido, las variables que capten el tipo de comunicación parental, así como los diferentes estilos de socialización con los padres, se muestran especialmente relevantes e influyentes.

5.2.1 Variables individuales

Las variables de ámbito individual cuya tesis pretende relacionar con posibles desajustes del comportamiento adolescente en las redes sociales virtuales son el autoconcepto, la asertividad, la soledad y la empatía. Describamos de forma separada cada una de ellas.

Autoconcepto

El autoconcepto, como variable psicosocial multidimensional, es uno de los constructos que ha generado mayor interés en investigadores y científicos de diferentes disciplinas. Este constructo es determinado a partir de las diferentes percepciones del individuo sobre sí

mismo, basadas, a su vez, en sus propias experiencias con los demás y en las interpretaciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

La adecuada percepción, organización e integración de las experiencias en las que se diferencian los seres humanos del resto de seres vivos ha conformado una clave para explicar el adecuado funcionamiento comportamental, cognitivo, afectivo y social (Shavelson et al., 1976). Desde esta perspectiva, el autoconcepto ha sido considerado por numerosos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (por ejemplo, Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976).

Con respecto al desarrollo teórico de este constructo, a partir de la década de los ochenta se produce un importante cambio hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto. Fue fundamental el trabajo de Shavelson et al. (1976), que definía este constructo mediante un modelo jerárquico y multidimensional. De acuerdo con este modelo, las personas tenemos una autoevaluación global de uno mismo, pero, al mismo tiempo, también tenemos diferentes autoevaluaciones específicas. Por tanto, el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles (García, Musitu y Veiga, 2006; Tomás y Oliver, 2004) que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano (Palacios y Zabala, 2007; Wylie, 1979).

Las medidas multidimensionales del autoconcepto ofrecen mediciones más sensibles, concretas y ajustadas en comparación con las medidas globales, reducidas e inespecíficas proporcionadas por los modelos unidimensionales (Bracken, 1992; García et al., 2006; Harter, 1982; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1979). Numerosos estudios empíricos refuerzan el planteamiento teórico según el cual el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes, independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional.

De forma general, los estudios que han utilizado medidas unidimensionales concluyen que los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas

(por ejemplo, Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de desajuste emocional, es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (por ejemplo, Garaigordobil y Durá, 2006); son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez-Gaspar, Martínez, González, Lahortiga, de Irala-Estévez y Cervera-Enguix, 2002), manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y tienen una mejor integración social en el aula, a la vez que son valorados más positivamente por sus profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto aportan información más amplia y específica. Numerosas investigaciones destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) y al consumo de drogas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007). Diferentes trabajos relacionan específicamente el alto autoconcepto familiar con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007). Estévez, Martínez y Musitu (2006) concluyeron que los adolescentes implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que los adolescentes no implicados en este tipo de conductas. Diversos estudios han concluido que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y, consecuentemente, un promedio de notas más alto (Guay, Pantano y Boivin, 2003). En cuanto al autoconcepto emocional, se han encontrado relaciones significativas y negativas con diferentes escalas de inestabilidad emocional (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005). No obstante, los resultados en torno al autoconcepto social y físico no son tan consistentes y la literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (Shavelson et al., 1976), aspecto que se diluye con las medidas unidimensionales al mezclar los diferentes ámbitos en una medida global e inespecífica del autoconcepto.

Así, mientras que algunos autores han constatado que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (por ejemplo, Levy, 1997), otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (por ejemplo, Andreou, 2000; Jiménez et al., 2007). Por tanto, estos estudios cuyos resultados sugieren que las puntuaciones altas en las dimensiones social y física del autoconcepto constituyen un factor de riesgo tanto

para las conductas agresivas y delictivas como para el consumo de sustancias cuestionan que el autoconcepto social y físico sean partes de un constructo básico subyacente relacionado con las conductas ajustadas y adaptativas (Shavelson et al., 1976).

En nuestro trabajo, en el que trasladamos el estudio de los desajustes al ámbito virtual del adolescente, no resulta baladí, pues, la relevancia del constructo del autoconcepto, determinado como factores de riesgos en algunas de sus dimensiones como el autoconcepto social, físico y familiar.

Existen investigaciones que expresan diferentes correlaciones y puntuaciones de diversas dimensiones del autoconcepto, con una presumible repercusión en los comportamientos en redes sociales en función de variables como el sexo. Por ejemplo, los chicos muestran puntuaciones mayores en autoconcepto emocional y físico que las chicas, mientras que éstas muestran mayor puntuación en autoconcepto académico (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

El autoconcepto académico correlaciona positivamente con el apoyo parental, la comunicación familiar abierta, la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y el nivel de integración del adolescente en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu y García, 2004). Por otro lado, el autoconcepto social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y con la victimización escolar, y positivamente con la comunicación familiar abierta, la integración y participación comunitaria y con el consumo de sustancias (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Murgui y Lehalle, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). Todas las dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la dimensión de apoyo de la socialización familiar, y negativamente con las dimensiones de coerción, sobreprotección y reprobación paternas (García y Musitu, 1999).

Especial relevancia posee la autoestima, definida como el indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, ya sea ésta positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Dicha estimación se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características mencionadas. Esta opinión es confirmada por cada

individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quienes lo rodean y, particularmente, todo aquel que es relevante para él en su vida cotidiana (Arancibia, 1997; Fredes, 1998; Vargas y Valdivia, 2005).

La baja autoestima se relaciona con comportamientos adictivos. Investigaciones de Craig (1995) y Niemz, Griffiths y Banyard (2005) expresaban que las personas que efectúan autoevaluaciones negativas se justificaban por la utilización de sustancias adictivas para escapar o abstenerse de pensamientos desvalorativos sobre sí mismas. Por tanto, Internet y, en concreto, las redes sociales virtuales pueden suponer vías de adicción escondidas en esta posible baja autoestima del adolescente.

Armstrong, Phillips y Salin (2000), que investigaron si la baja autoestima también estaba relacionada con esta adicción a Internet, comprobaron que ella era un buen predictor de dicha adicción, lo que también aumentaba el tiempo que se invertía en estar en línea. Sin embargo, las investigaciones apuntan a una relación o asociación, no al efecto causa-consecuencia, porque al igual que sucede con la depresión, la baja autoestima puede ser una consecuencia de la adicción más que una causa de ella, es decir, que podría provocar el uso de Internet como una escapatoria, pero también puede suceder que el uso excesivo de la web lleve a las personas a aislarse y después no tengan la misma capacidad para socializar de manera normal.

En cambio, otros trabajos (Navarro y Jaimes, 2007) confirman que si las personas tienen una mala valoración de sí mismas y encuentran dificultades para socializar por su timidez o falta de autoestima pueden usar Internet y las redes sociales virtuales como alternativa de socialización tradicional, porque en ella se pueden abrir y granjear confianza sin tener que interactuar cara a cara, ya que esto exige habilidades sociocomunicativas, probablemente ausente en estos individuos.

Asertividad

La palabra asertivo proviene del latín (ASERTUS) y significa afirmar con certeza alguna cosa y, por tanto, se considera que la persona asertiva es aquella que puede enunciar con certeza sus opiniones y deseos. Existen también definiciones que resaltan el contenido de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos, etc.) y otras, las consecuencias o resultados. Entre

las primeras, diversos autores definen al individuo asertivo como aquella persona que tiene una personalidad excitativa o activa, el que define sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento (Fensterheim y Baer, 1976). Estos autores, además, caracterizan a la persona asertiva por presentar: *a)* libertad de expresión; *b)* comunicación directa, adecuada, abierta y franca; *c)* facilidad de comunicación con toda clase de personas y *d)* un comportamiento respetable aceptando las limitaciones.

Para Carrobbles (1979), la asertividad es la habilidad para exponer de manera apropiada y directa, en un momento determinado (de índole personal o social), las creencias y sensaciones tanto positivas como negativas. Navarro (2000) lo define como un conjunto de principios y derechos que hacen a un modelo de vida personal enfocado a lograr el éxito en la comunicación humana. Por otra parte, Caballo (1993) considera como equivalentes la denominación de “asertividad” o “habilidades sociales” y, por ende, al “entrenamiento asertivo” o “entrenamiento en habilidades sociales”. En cambio, otros autores manifiestan que la noción habilidades sociales resulta más extensa y no se agota en la asertividad (Del Prette y Del Prette, 1999; Falcone, 1989, 1995, 1998; MacKay, 1988; Matos, 1997).

En definitiva, la esencia radica en la habilidad para transmitir y recibir mensajes haciéndolo de forma honesta, respetuosa y oportuna. Posee relación directa con el saber decir, con el control emocional y con el lenguaje corporal. Por tanto, en la asertividad intervienen variables comunicacionales lingüísticas así como otros factores paralingüísticos (contacto visual, gestos, entonación, etc.). Teniendo en cuenta que las habilidades sociocomunicativas se encuentran íntimamente ligadas al concepto de asertividad, esto conlleva que una pobre asertividad, unido a baja puntuación en habilidades sociales genéricas, puede tener una cierta repercusión en el comportamiento del individuo en las redes sociales virtuales, según el concepto líquido de Bauman (2004).

Asimismo, la asertividad conforma un relevante rasgo de la comunicación, hecho nuclear de las redes sociales virtuales. La asertividad desempeña un papel importante especialmente en las interacciones grupales, ya que constituye una habilidad o destreza a la hora de emitir opiniones y en los procesos de influencia grupal en los que las redes sociales, una vez más, poseen una presencia innegable.

En esta comunicación grupal multidireccional ejercida desde las redes sociales virtuales se encuentran ausentes o filtradas las señales de la comunicación no verbal. Este hecho implica la necesidad de recurrir a mayor volumen de mensajes para expresar una idea, también funciona como filtro para los mecanismos de influencia y convicción no argumentativos. De este modo, resulta más difícil recurrir a estrategias como presentar una elevada asertividad de discurso, imponer el tono y volumen de la voz o mantener un monólogo discursivo, ya que mientras un actor escribe su mensaje desde su dispositivo los otros miembros intercambian opiniones sin verse influidos ni percatarse siquiera de esta práctica.

Una revisión de estudios desarrollados por Falcone (1998, 2000) sugieren que la empatía también es una habilidad social y que en algunos contextos resulta más adecuada que el término asertividad, a pesar de que la asertividad y la empatía se complementan en varias situaciones sociales. La definición propuesta por Caballo (1986) aúna ambos aspectos de la conducta asertiva (tanto el proceso como el resultado de la acción): la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respeta esas conductas en los demás y, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

En relación a los factores, se han obtenido correlaciones positivas entre las cuatro dimensiones –apoyo emocional externo, habilidad personal práctica, gestión interpersonal y habilidad personal afectiva– y las autoestimas académica, social, familiar y física. Esto demuestra que, mediado por diversos factores de la autoestima, la asertividad puede tener asimismo influencia o relación con posibles desajustes comportamentales en las redes sociales virtuales.

Soledad

La importancia creciente de las relaciones interpersonales en nuestra sociedad pone de relieve la necesidad de estudiar la soledad. Sin embargo, la investigación de este concepto se enfrenta a varias dificultades que retrasan su análisis y comprensión. Entre estas dificultades se encuentran el hecho de que coexistan numerosas definiciones de soledad, la falta de un marco teórico explicativo y el desarrollo de instrumentos de medida fiables (Expósito y

Moya, 2000). Una de las primeras definiciones de la soledad es la apuntada por Sullivan (1953), concebida como una experiencia displacentera, asociada con la carencia de intimidad personal. En esta misma línea, Peplau y Perlman (1981) definen la soledad de manera unidimensional como una experiencia asociada a sentimientos negativos que tiene lugar cuando la red social de una persona es deficitaria cualitativa o cuantitativamente. Basándose en esta definición, identifican tres características comunes de la soledad: *a)* es resultado de deficiencias en relaciones interpersonales; *b)* es una experiencia subjetiva que contrasta con la evidencia física del aislamiento social; y *c)* es una experiencia estresante y displacentera (Peplau y Perlman, 1982).

Ya en nuestro contexto nacional, Expósito y Moya (2000) conceptualizan la soledad como un estado emocional que se desencadena cuando la persona no ha logrado las relaciones interpersonales íntimas o estrechas que desea. Las relaciones íntimas tienen un gran valor en la vida de las personas (Thornton y Freedman, 1982). Por tanto, la ausencia de tales relaciones se percibe como una condición indeseable que propicia el malestar físico, psicológico y social de quienes sufren este problema (Lin, 1986; Sarason y Sarason, 1984).

En resumen, según los distintos trabajos revisados, la soledad puede describirse como un proceso psicológico o estado emocional displacentero y potencialmente estresante que resulta de carencias afectivas, sociales o físicas, reales o percibidas, que tienen un impacto diferencial en la salud psicológica y física del sujeto y sobre la que no existe consenso sobre su naturaleza unidimensional o multidimensional.

Por otra parte, han sido pobres las investigaciones que han estudiado la experiencia de soledad en niños así como en adolescentes, etapa que centra nuestra investigación. Una de las posibles explicaciones a esta escasez de estudios se debe a que la soledad es un problema atribuido típicamente a ancianos o a personas con dificultades de aprendizaje (Margalit y Ben-Dov, 1995), lo que lleva a reflexionar sobre la dificultad de los adultos a admitir la capacidad de los niños para experimentar esta clase de dolor interpersonal (Berguno, Leroux, McAinsh y Shaikh, 2004).

La frustración de las necesidades íntimas puede iniciar el sentimiento de soledad en la infancia (Sullivan, 1953). Además, el individuo puede encontrar que los otros responden a su soledad con irritación y falta de empatía, una situación que puede conducir al aislamiento

social. Así, el adolescente que se siente solo percibe con más dificultad la participación de sus padres u otros significativos en su ambiente social, y compensa esta carencia desarrollando una vida ficticia (Berguno, Leroux, McAinsh y Shaikh, 2004). Es en este momento en el que las redes sociales virtuales pueden entrar a formar parte y compensar esta sensación, justificado especialmente porque buena parte de las posibles causas de esta soledad pueden no darse en el ámbito virtual (habilidades sociales, personalidad manifiesta, autoestima física, etc.)

Debemos unir esto a que precisamente la adolescencia es la etapa en la que el individuo busca definir y desarrollar su identidad como persona dispuesta a ser adulta (Noack, Kerr y Olah, 1999; Steinberg, 1998). De hecho, varios estudios relacionan la soledad con problemas de ajuste en la escuela, ansiedad y depresión (Kochenderfer y Ladd, 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997). Por ello, ya en educación preescolar el comportamiento pasivo y solitario del niño se ha asociado con el rechazo de sus iguales (Hart, Yang, Nelson, Robinson, Olsen y Nelson, 2000).

Del mismo modo, otros autores han observado que la influencia de la soledad ansiosa y de la exclusión social de los compañeros en los primeros años escolares predicen síntomas depresivos en momentos posteriores de la vida (Gazelle y Ladd, 2003). Por tanto, la asociación entre la soledad y el rechazo de los pares antes descrito sugiere la posibilidad de una conexión directa entre las experiencias de soledad de los adolescentes y la violencia escolar. Otros estudios extrapolan o relacionan la violencia escolar física con la ejercida o sufrida desde las redes sociales virtuales. Por ejemplo, las investigaciones de Noret y Rivers, (2006); Ortega, Elipe y Calamestra (2009) e Ybarra y Mitchell (2004) han encontrado importantes evidencias que permiten relacionar ser víctima de acoso escolar tradicional y ser víctima de acoso escolar cibernético.

Tabla 12. Relación entre la condición dentro del acoso tradicional y la experiencia asociada al acoso cibernético

Condición dentro del acoso tradicional	Víctima ciberacoso	Agresor ciberacoso
Víctima exclusivamente	23%	9%
Agresor exclusivamente	19%	20%
Víctima / agresor	36%	23%
No implicados	9%	5%

Fuente: Kowalski, Limber y Agatston, 2010, p.141

En la tabla 12 podemos apreciar que aquellos adolescentes que desempeñan un papel de víctima y agresor simultáneo fuera del ámbito virtual son, con diferencia, los sujetos con más probabilidad de sufrir especialmente agresiones de ciberacoso (36%).

Investigaciones longitudinales llevadas a cabo por Ladd y Troop-Gordon (2003) muestran una relación tanto directa como indirecta entre la violencia entre iguales y la soledad. Por último, los adolescentes que presentan problemas de conducta violenta suelen mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava, Musitu y Murgui, 2007). En este caso, es probable que los adolescentes que utilizan la violencia con sus compañeros sean marginados y rechazados por los mismos. Por el contrario, es posible que algunos adolescentes, al sentirse solos, se impliquen en este tipo de comportamientos violentos y busquen llamar la atención, integrarse y ser valorados en un grupo de iguales desviados para mitigar la sensación de soledad. En esta misma línea, autores como Gifford-Smith y Brownell, (2003) señalan que algunos adolescentes agresivos son figuras importantes en su grupo de pares, así como también apreciados y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998).

Por último, queremos reseñar el binomio de las RSV y la soledad emocional, ya que esta tecnología, como filtro que anula los matices de la comunicación personal, impide o filtra todo aquello que no sea visual, es decir, solo es posible comunicar aquello que puede ser traducido en información. Esta comunicación digital, por tanto, está mediada por la representación abstracta (en lenguaje e imágenes) de nuestros pensamientos y sentimientos. Este hecho concede una especial importancia a la soledad emocional dentro de la comunicación en las RSV (Rivera, 2010).

Empatía

El ser humano, especialmente durante su etapa adolescente, es un ser comunicativo en búsqueda de empatía, entendida ésta como la identificación de manera cognitiva y emocional de sentimientos, reflexiones o actitudes de los demás. Este es un paso paralelo al entendimiento, que implica descifrar un mensaje de forma precisa y atribuirle significado. La empatía hacia su iguales se puede manifestar en diversas expresiones tales como aquellas que dan soporte u apoyo, las que dan consuelo, las que ofrecen interpretaciones alternativas y las que reafirman o aprueban otras opiniones. Diferentes autores (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001) han definido la empatía como la reacción

emocional inducida y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir. En esta investigación nos preguntamos cómo se manifiesta o percibe la empatía en el ámbito de las redes sociales.

Humberto (2012) establece que una de las formas de manifestar empatía dentro de esta realidad virtual es a través de los *likes*, *me gusta* o señalamientos personales de que algo que otro usuario ha publicado genera identificación. Es importante señalar que dentro de las opciones de esta red (Facebook) no existe la función de *dislike* o la manifestación de desagrado ante alguna información publicada, sólo se puede expresar que algo gusta, pero no que disgusta. Recientemente, esta red social incorpora en las opciones de *me gusta* las expresiones de *me entristece* y *me enoja*, pero siempre filtrado a través del lenguaje positivo previo. Las menciones a otros usuarios, los mensajes de estatus personal y, especialmente, los comentarios de las diferentes entradas o estatus pueden considerarse otras formas de manifestar dicha empatía en las redes.

A pesar de que las redes sociales pueden considerarse como medios de comunicación informales, los usuarios adolescentes otorgan una importancia significativa a la presencia de retroalimentación positiva de sus acciones, especialmente las fotos, en esa búsqueda de popularidad reflejada en las redes en forma de *me gusta* (Meshi, Morawetz y Heekeren, 2013). De hecho, investigaciones muy recientes (Meshi, Diana y Hauke, 2015) se han centrado en observar la reacción que se produce a nivel cerebral cuando recibimos un *me gusta* ante algo que un individuo ha publicado en una red social. Cada vez que esto se produce se activa el *núcleo accumbens*, una importante estructura localizada en el centro cerebral y asociada al procesamiento de las recompensas. Esta zona es la misma que se activa al recibir dinero, propuestas sexuales o alimentos cuando tenemos hambre.

La interpretación que realiza Meshi (2015) de las funciones de *me gusta* de las redes sociales y funciones análogas las encuentra más cercanas a una *validación social* que a la propia definición de empatía. Aún así, Damasio (2010) expone desde los fundamentos neuronales de las emociones que Internet y, especialmente, las redes sociales pueden ayudar a reducir la empatía de los individuos al haber menos relación natural entre éstas, la cual, para darse de forma conveniente, debe conllevar una relación física en la que las habilidades sociocomunicativas accionen mecanismos neuronales relacionadas con la empatía.

Damasio (2010) no atribuye directamente a la red la posible disminución de la empatía como causante directo, sino como un agente que refuerza dicha pérdida, pero sí que es causante directo de otro tipo de factores como la falta de afecto y comunicación de los padres hacia el menor, que acaba buscando refugio en estas redes sociales, o un cúmulo de malas experiencias sociales en el círculo de iguales del adolescente. En cualquier caso, la empatía como capacidad de identificar estados y emociones ajenas se anuncia como una variable relevante en el posible desajuste de comportamientos en las redes sociales, ya sea como causa, consecuencia o factor de refuerzo.

5.2.2 Variables familiares

Los problemas de conducta que un adolescente padece están relacionados de forma significativa con su escenario familiar, ya que la existencia de situaciones como ambiente familiar negativo, problemas de comunicación con los padres, presencia elevada de conflictos familiares o de una historia familiar de problemas de conducta figuran entre los principales factores familiares que generan o fomentan estos problemas en los adolescentes.

Estos problemas de conductas que el adolescente muestra en esta convulsa etapa no sólo tienen su repercusión en su mundo físico, sino en todos aquellos escenarios donde éste se desenvuelve, especialmente en las redes sociales que, por su características, ofrecen unas características propias que elevan su potencial. Un gran número de familias de adolescentes asisten a esta gran transformación social que suponen las redes sociales como medio ante una falta de formación, de información y una sensación de desconcierto y desprotección. Los padres y madres observan como sus hijos se aficianan a estas redes con más rapidez de la prevista gracias a su mediático, su fácil manejo y a sus atractivas prestaciones, independientemente de dónde estén ubicados.

Estamos ante un tiempo totalmente marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas en las que en no pocas ocasiones el adolescente percibe esta influencia de forma conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia. Previa y solapada a la socialización de carácter virtual actúan en el adolescente los *mass media* y se manifiestan también como modelos representativos de imitación concebidos como reforzadores de los modelos

familiares en el adolescente que fortalecen la consolidación de comportamientos disruptivos en los diversos entornos de éste.

Los modelos familiares, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1987), son fundamentales en la adquisición de comportamientos disfuncionales a través de la imitación (Cabrera, 2009). Por todas estas razones, resulta evidente que el comportamiento y las interacciones sociales que mantienen los adolescentes en las redes sociales influyen en la vida familiar, y viceversa.

Las variables de ámbito familiar que este trabajo pretende estudiar para averiguar posibles relaciones con posibles desajustes del comportamiento adolescente en las redes sociales virtuales son la comunicación padres-adolescentes y la socialización parental.

Comunicación padres-adolescentes

En el seno familiar, las relaciones son consideradas como las unidades que integran el sistema relacional familiar, es decir, una sucesión de acciones donde participan dos o más sujetos de la familia y son entendidas como rasgos destacables del general comportamiento familiar, que es distinto e individual para cada una de las familias.

Entre los miembros de la familia se puede dar una propia red interactiva familiar que es distinta de una familia a otra. Dentro de esta red se pueden observar elementos psicomotrices, perceptivos, verbales, paraverbales, no verbales, afectivos, de aproximación, de distanciamiento, de desintegración y de desorganización. Esto abarca a dos de los miembros, a tres o a más, y se crean así subsistemas internos que se confrontan todo el tiempo. Las relaciones con énfasis en la comunicación que se dan dentro de la familia pueden ser de (a) *doble vínculo* (b) *comunicación paradójica (mensajes intermedios confusos o contradictorios)* o (c) *comunicación abierta (con empatía, escucha activa y autorrevelación dentro de los miembros de la familia con intercambio de información y comprensión* (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu 2007).

La influencia familiar resulta relevante en el posible desajuste del adolescente en las redes sociales, ya que otros autores como Echeburúa y de Corral (2010) confirman que aquellos

con una cohesión familiar débil y pobres relaciones sociales corre un gran riesgo de volverse dependiente del uso de las redes sociales virtuales.

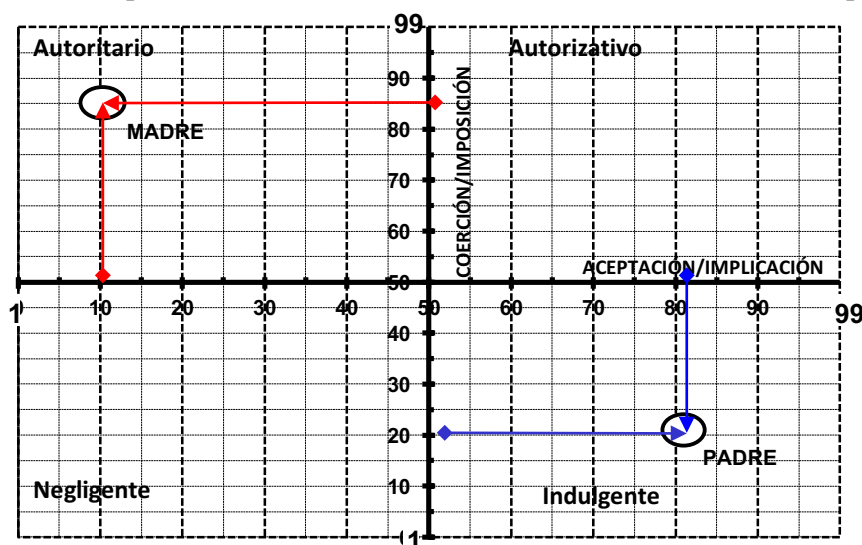
Esto está refrendado por las recompensas inmediatas que ofrecen las redes, máxime si el adolescente dispone del objeto de la adicción a mano (nunca tan cerca con los dispositivos móviles), se siente presionado por el grupo y está sometido a circunstancias de estrés (fracaso escolar, frustraciones afectivas o competitividad) o de vacío existencial (aislamiento social o falta de objetivos). De este modo, más que de perfil de adicto a las nuevas tecnologías hay que hablar de persona propensa a sufrir adicciones en las que el contexto familiar es, a todas luces, significativo.

Estilos de socialización parental

Tradicionalmente, la investigación de la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos se ha basado en un modelo de cuatro tipologías de estilos de socialización familiar como alternativa al modelo tripartito de Baumrind (1971), en el que se adoptaban únicamente los estilos autoritativo, autoritario y permisivo. Según Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991), este modelo de cuatro tipologías enfatiza la necesidad de tener en cuenta los efectos de la combinación de las dos dimensiones parentales en el análisis de su relación con el ajuste de los hijos.

Estos dos ejes principales expresarían los dos tipos de patrones persistentes en la actuación parental (Musitu y García, 2001), que, al ser independientes, necesitan ser analizados conjuntamente para determinar el estilo de la relación y las consecuencias que tiene cada tipo de relación entre padres e hijos (Darling y Steinberg, 1993; Smetana, 1995). La combinación, por tanto, de la fuerza de estos ejes aceptación/implicación y severidad/imposición conforma la medida global del estilo resultante de socialización parental como autoritativo, indulgente, autoritario y negligente, como se puede apreciar en la figura 13.

Figura 13. Representación de los socialización de los estilos educativos parental



Existen estudios empíricos que, aunque se basan más allá de nuestras fronteras, muestran que los estilos parentales disfuncionales (abuso e indiferencia) influyen en la adicción de los adolescentes a Internet. Dicha investigación obtuvo una mayor incidencia de adolescentes con adicción a Internet en zonas más visitadas y con mayor oferta de ocio, mientras que en zonas menos accesibles existe una mayor percepción de estilos parentales disfuncionales. También se halló que los hogares monoparentales evidencian un mayor uso de estilos parentales disfuncionales como indiferencia, abuso y sobreprotección (Matalinares et al., 2010).

Vemos, por tanto, que los diferentes estilos de socialización parental poseen una repercusión directa en la forma propia de relacionarse del hijo adolescente, por lo que su estudio puede estar relacionado presumiblemente con posibles desajustes de comportamiento de éste en las redes sociales por las posibilidades comunicativas que estas ofrecen.

5.2.3 Variables escolares

Clima escolar

La relación entre el binomio éxito-fracaso escolar con el maltrato entre iguales ha sido precedida por algunas investigaciones como indica Avilés (2010), que han puesto de manifiesto la relación existente entre los factores psicosociales y el rendimiento de los

escolares (Yubero, Serna y Martínez, 2005), y por otras que han relacionado, por ejemplo, el ajuste escolar del alumnado con su grado de disrupción o indisciplina (Uruñuela, 2009), o su estatus sociométrico y el nivel de rendimiento (Buote, 2001; Castejón y Pérez, 1998; Cerezo, 2001)

Las peculiaridades del ciberespacio condicionan las actitudes y el ejercicio mismo de las acciones de acoso por parte de los sujetos que participan en él (Avilés y Alonso, 2008). Lo hacen menos arriesgado y más difícil de detectar, lo que puede incitar a la participación en él de sujetos que, de otra forma, no se implicarían. Por otra parte, su carácter indirecto ha visualizado en diversas investigaciones un desequilibrio de género a favor de las chicas (Almeida, Correia, Esteves, Gomes, García, y Marinho, 2008; Avilés y Alonso, 2008).

Determinados desajustes de comportamiento en las redes sociales como especialmente el ciberacoso tienen en un número grande de casos su base en el propio acoso escolar, razón por la cual justificamos el estudio del clima escolar del adolescente en posibles comportamientos disruptivos en el ámbito virtual. Las características, por ejemplo, del ciberacoso como el anonimato, la ausencia inmediata de consecuencias, el efecto desinhibidor, la posible falta de responsabilidad, la ausencia de claves contextuales físicas de lenguaje corporal y la menor sensación de culpabilidad elevan la potencialidad y repercusión de estos actos que en muchas ocasiones son trasladados de la escuela al ciberespacio.

5.2.4 Variables sociales

La variable de ámbito social que esta investigación pretende emplear para profundizar en la posible relación de desajustes del comportamiento adolescente en las redes sociales virtuales es la reputación social.

Reputación social

La reputación en sí obedece a una construcción social, creada y acumulada de forma colectiva y que de manera inevitable tiene efectos beneficiosos o negativos al tener una connotación pública. Igualmente, queda patente que al tratarse de una construcción alrededor de las percepciones de otros, la reputación del adolescente no se encuentra siempre ni en su conjunto bajo su control, aunque sí que se puede gestionar en la medida en que se construyan

de manera adecuada esas percepciones a partir de hechos relevantes para la opinión individual y colectiva (Pérez, Gutiérrez, de la Fuente, Álvarez y García, 2012)

Por reputación en línea entendemos la opinión o consideración social que otros sujetos tienen de la vivencia en línea de un individuo u organización. Identidad digital y reputación en línea son dos conceptos estrechamente relacionados. De esta manera, la identidad digital es lo que uno es, o pretende ser, o cree que es en el mundo virtual, mientras que la reputación en línea, en cambio, es la opinión que otros tienen de él/ella tras su percepción en la red. Esta percepción, por tanto, está sometida al uso indebido de la red que el adolescente puede hacer.

El adolescente, en la construcción y definición de su personalidad, aspira a ser percibido positivamente por su entorno y, por tanto, a poseer una buena reputación. En este contexto, el concepto de reputación tradicional es perfectamente extrapolable a la reputación en línea que permite la red.

La red y, especialmente, la web 2.0 han introducido cambios cualitativos particularmente significativos, no tanto en la definición de reputación como en el modo de construirla, mantenerla y defenderla de forma en línea. Esas peculiaridades que añade se resumen en la construcción asíncrona y acumulativa y la viral repercusión que pueden ofrecer.

El entorno virtual no permite el olvido de manera sencilla, ya que cada acción o manifestación en Internet deja trazas de las que no siempre tenemos el control. De esta manera, en la reputación en línea de un adolescente medida en un momento preciso influirán sus acciones, positivas y negativas, llevadas a cabo en cualquier momento pasado. Por tanto, la reputación en línea en el tiempo no es lineal sino acumulativa, pues es construida de forma social a partir de una enorme cantidad de información personal, con independencia del momento en el que fue generada. Cada acción que el adolescente lleva a cabo, por ejemplo, en las redes sociales en Internet deja un histórico que puede ser localizado y tratado de forma independiente y ajena a la voluntad de la persona, y de forma asíncrona.

Por otra parte, antes de la aparición de Internet, la difusión o repercusión de las acciones de un sujeto tenía un alcance limitado al ámbito más cercano, familiar, escolar o social. La red, y especialmente las redes sociales, actúan como un potente eco que pueden elevar

significativamente la repercusión y el alcance de esta reputación personal (Pérez, Gutiérrez, de la Fuente, Álvarez, García, 2012).

Podemos afirmar, por tanto, que entre los riesgos que acarrea la socialización que fomenta Internet y las redes sociales debemos mencionar el hecho de compartir información privada o publicar comentarios, fotos o vídeos que fácilmente pueden dañar esta reputación (tanto en línea como física) del adolescente, aspecto acuciante en la etapa adolescente. La necesidad de conseguir una respetable reputación social del grupo de iguales representa un factor muy relevante para el adolescente relacionado con los posibles problemas de conducta en estas edades.

Esta variable del contexto social está estrechamente relacionada con variables individuales potencialmente relevantes en diferentes conductas de riesgo con las redes sociales. De hecho, investigaciones como la de Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) apuntan que los adolescentes que anhelan y buscan una reputación social no conformista (ideal) informan de mayor soledad, adolecen de una autoestima más baja y se sienten más insatisfechos con su vida, aspectos vinculados con la mayor participación en comportamientos que implican violencia relacional, y las redes sociales no escapan de este escenario.

Por el contrario, los adolescentes que ya poseen una cierta reputación social no conformista (percibida) informan de menos sentimientos de soledad y de una mayor autoestima y satisfacción vital, con lo que la participación en actos violentos de tipo relacional es menor, lo que presume una menor probabilidad de desajustes de comportamiento en las redes sociales.

1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar, desde la perspectiva ecológica, qué variables psicosociales y con qué relevancia se relacionan con el uso funcional/disfuncional que hacen de las redes sociales virtuales los adolescentes. En particular, nos centraremos en el comportamiento del adolescente en la creación y fortalecimiento de amistades, los problemas de dependencia y el ciberacoso, la violencia y el rechazo desde las redes sociales virtuales. Los entornos del adolescente estudiados son el individual, el escolar, la familiar, el social y el virtual.

¿Para qué?

Para evitar, con este conocimiento previo, que el adolescente sea víctima de estas conductas de riesgo como la dependencia, las conductas violentas o de acoso, o una vez en éstas, ahondar en las variables psicosociales de diferentes ámbitos que disminuyan estos comportamientos disruptivos en las RSV.

¿Para quién?

Esta tesis pretende ser de especial utilidad a cuatro colectivos:

Adolescentes. Para servir de guía informativa y preventiva sobre qué factores psicosociales pueden estar relacionados con usos funcionales/disfuncionales de las RSV en esta etapa.

Padres, madres y tutores legales. Para ofrecer información relevante en cuanto a las variables que correlacionan con estos comportamientos con el objetivo de evitar o reducir estas conductas de riesgo adolescente en las redes sociales.

Docentes. Por razones similares al colectivo anterior, y con el matiz expuesto anteriormente, ofrecer al docente una información en cuanto a comportamientos relacionados con el uso disfuncional de las RSV.

Administración educativa. Para disponer de información que ayude al diseño de una intervención en los centros educativos de Andalucía, especialmente destinados al tercer ciclo de la educación primaria y a toda la etapa de educación secundaria (ESO y bachillerato), en

forma de protocolo de identificación, detección y tratamiento de estos trastornos de comportamiento en las RSV en adolescentes.

Preguntas de investigación y objetivos específicos.

La investigación se configura en torno a cinco cuestiones:

1. ¿Qué dimensiones individuales, familiares, sociales y escolares se relacionan y de qué forma con la dependencia de un adolescente a las redes sociales virtuales?

Objetivo 1. Analizar las relaciones que hay entre las diferentes variables del estudio (individual, familiar, social y escolar) y la dependencia a las RSV.

2. ¿Cuáles son las dimensiones individuales, familiares, sociales y escolares que se relacionan con el hecho de que un adolescente pueda ser víctima de situaciones de violencia y rechazo en las RSV?

Objetivo 2. Analizar las relaciones existentes entre las diferentes variables del estudio (individual, familiar, social y escolar) con la violencia y rechazo en las RSV.

3. ¿De qué forma intervienen las diferentes dimensiones individuales, familiares, sociales y escolares en la implicación en conductas de ciberacoso en las RSV?

Objetivo 3. Estudiar las relaciones que hay entre el ciberacoso (padecido y ejercido) en las RSV con variables individuales, familiares, sociales y escolares.

4. ¿Cuáles son las características individuales, familiares, sociales y escolares que se relacionan con la creación y/o el fortalecimiento de amistades en las RSV?

Objetivo 4. Estudiar las relaciones existentes entre la creación y/o el fortalecimiento de amistades en las RSV con variables individuales, familiares, sociales y escolares.

5. ¿Cuál es el rol o función que pueden desempeñar las RSV en función de las variables psicosociales presentadas por el adolescente?.

Objetivo 5. Estudiar los diferentes roles o funciones que pueden representar las RSV en base a las diferentes variables psicosociales presentadas por el adolescente, relevantes en los usos disfuncionales de las RSV.

Variables del estudio

Las variables principales consideradas en los distintos estudios que componen este trabajo pueden agruparse en: (1) variables individuales: autoestima, sintomatología depresiva, empatía, soledad, satisfacción con la vida, actitud hacia la autoridad institucional y reputación social; (2) variables familiares: clima familiar; (3) variables escolares: violencia escolar (violencia manifiesta y violencia relacional) y clima escolar. Los contextos escolar y familiar son de especial relevancia en el periodo adolescente, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por estos entornos de socialización.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV MÉTODO

1. Universo y muestra

La muestra general del presente estudio está compuesta por 2.399 adolescentes españoles escolarizados de ambos sexos de 12 a 18 años que pertenecen a tres institutos de educación secundaria, dos centros públicos, Diego Llorente en la localidad de Los Palacios y Santa Aurelia en Sevilla capital, y uno concertado, Claret, ubicado también en la ciudad de Sevilla.

A continuación se presentan las características de la muestra utilizada. Estas características se refieren a las siguientes variables empleadas en la presente investigación para identificar diferencias significativas: género, edad, curso de ESO. En la siguiente tabla aparece la variable género. Se puede apreciar que el porcentaje de alumnos es ligeramente superior en un 0,4% al de alumnas. La cifra de 1.204 varones supone el 50,2%, frente a 1.195 alumnas, que supone el 49,8% del total.

Tabla 13. Distribución de la muestra general por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chico	1.204	50,2%
Chica	1.195	49,8%
Total	2399	100%

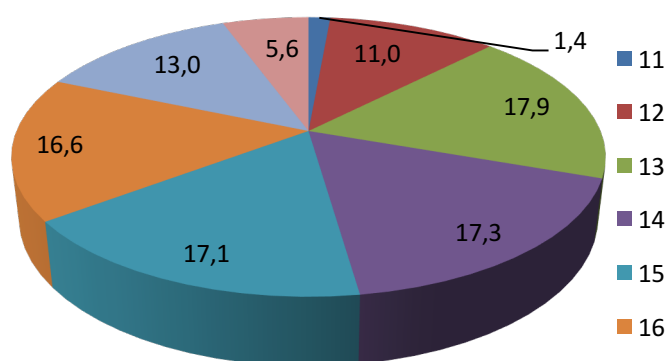
En la siguiente tabla se observa la variable edad. La investigación se ha realizado con adolescentes de 6º de primaria, ESO y Bachillerato, de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. De éstos, 34 alumnos tienen 11 años, lo que supone un 1,4%; 264 alumnos tienen 12 años, lo que supone un 11%; 430 alumnos tienen 13 años, lo que representa un 17,9%; 416 alumnos tienen 14 años, lo que significa un 17,3%; 410 alumnos tienen 15 años, lo que constituye un 17,1%; 398 alumnos tienen 16 años, lo que supone un 16,6%; 312 alumnos

tienen 17 años, lo que representa un 13% y 135 alumnos tienen 18 años, lo que implica un 5,6%.

Tabla 14. Porcentaje de edades adolescentes

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11	34	1,4	1,4	1,4
	12	264	11,0	11,0	12,4
	13	430	17,9	17,9	30,3
	14	416	17,3	17,3	47,7
	15	410	17,1	17,1	64,8
	16	398	16,6	16,6	81,4
	17	312	13,0	13,0	94,4
	18	135	5,6	5,6	100,0
	Total	2399	100,0	100,0	

Figura 14. Distribución de alumnado por edades



Fuente. Elaboración propia

Finalmente, se presenta a continuación la distribución de los adolescentes por curso académico en la que han participado 52 alumnos de 6º de primaria, 4.590 de 1º de ESO, 467 de 2º de ESO, 430 de 3º de ESO, 430 de 4º de ESO, 295 de 1º de bachillerato y 266 de 2º de bachillerato.

Figura 15. Distribución de alumnado por niveles educativos

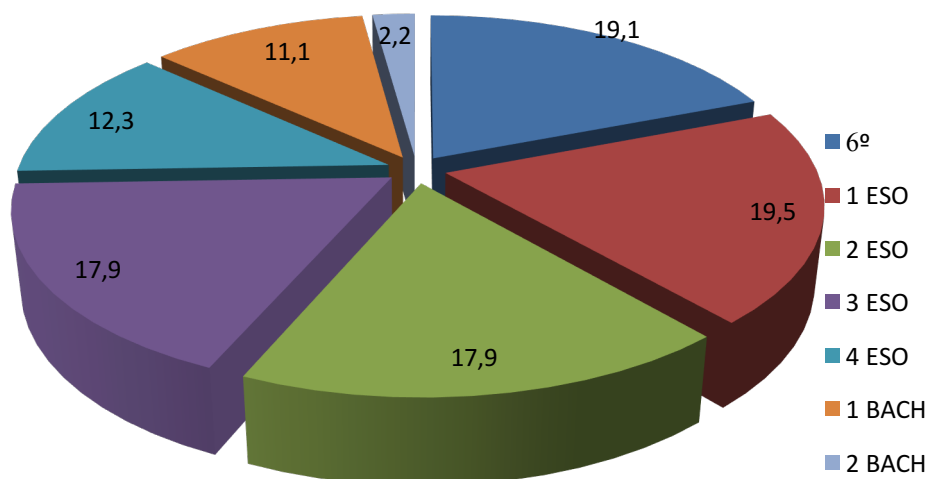


Tabla 15. Porcentaje de niveles educativos

			Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6º	52	19,1	19,1
	1º ESO	459	19,5	38,6
	2º ESO	467	17,9	56,5
	3º ESO	430	17,9	74,4
	4º ESO	430	12,3	86,7
	1º BACH	295	11,1	97,8
	2º BACH	266	2,2	100,0
Total		2.399	100,0	100,0

Tratamiento de valores perdidos

El diseño metodológico utilizado en el presente estudio se puede clasificar como estudio empírico con metodología selectiva de encuesta, puesto que los datos se han obtenido mediante la aplicación de encuestas y sin manipulación experimental del objeto de estudio analizado (Moreno, Martínez y Chacón, 2000). También, teniendo en cuenta la dimensión temporal y el número de registros, el diseño del estudio se puede considerar como transversal, en la medida en que se analiza un conjunto de variables mediante la administración de los instrumentos de medida en un momento determinado (Chacón, Shadish y Cook, 2008). Asimismo, este estudio, por el número de variables dependientes (VD) e independientes (VI), puede clasificarse como multivariante –múltiples indicadores del ajuste adolescente– y también se puede considerar como factorial –varios factores como VI.

También es importante subrayar el tratamiento que se ha dado a los valores perdidos en este trabajo, puesto que se consideran muy relevantes en todo tipo de base de datos y, obviamente, en los análisis estadísticos realizados, así como en la interpretación de los resultados. En nuestro caso, los valores perdidos por escalas o subescalas se obtuvieron mediante el método de imputación por regresión. Este método supone que las filas de la matriz de datos constituyen una muestra aleatoria de una población normal multivariante.

En cuanto al tratamiento de casos atípicos, debido a que una de las consecuencias directas de la presencia de éstos suele ser la distorsión de resultados y dado que la mayoría de los análisis estadísticos se ven afectados por su presencia, en este estudio se considera necesaria tanto la detección como el tratamiento.

En cuanto a la detección, se atendió tanto a la presencia de casos atípicos univariantes como multivariantes. La detección de valores atípicos univariantes se realizó mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas. Siguiendo los criterios indicados por Hair, Anderson, Tathan y Black (1999), se consideraron valores atípicos a aquellos cuyas puntuaciones estandarizadas presentaran un valor absoluto superior a 4. Para la detección multivariante se computó la distancia de Mahalanobis. Dicha distancia ofrece una medida de cuánto difieren del promedio de todos los casos los valores en las variables independientes de un caso dado.

Una distancia de Mahalanobis grande identifica un caso que tiene valores extremos en una o más de las variables independientes. Se considera un valor atípico multivariado si la probabilidad asociada a la distancia de Mahalanobis era 0,001 o menor (Tabachnick y Fidell, 1996).

En cuanto al tratamiento de los valores atípicos, tanto univariantes como multivariantes, se optó en la mayoría de las ocasiones por la realización de los análisis con y sin la inclusión de dichos valores. En aquellos casos donde la eliminación de los atípicos generó cambios sustanciales en los resultados los dos análisis fueron presentados. Cuando no supuso variación sólo se presentaron aquellos en los que los valores atípicos eran mantenidos siguiendo la doctrina defendida por autores como Hair, Anderson y Tatham (1999).

Finalmente, cabe indicar que en determinadas ocasiones, dada la naturaleza del objeto de estudio, la representación e inclusión de datos atípicos respecto a la conducta antisocial adquirió una relevancia primordial, por lo que se consideró imprescindible la inclusión de éstos a pesar de las posibles discrepancias en los resultados hallados. En estos casos se informó de tal decisión y los análisis fueron desarrollados bajo la inclusión de los valores atípicos.

2. Instrumentos

En esta investigación se han empleado los siguientes instrumentos en cada uno de los ámbitos:

Tabla 16. Instrumentos y factores empleados en la investigación

Ámbito	Instrumento	Factores
individual	Autoestima	Autoestima académica Autoestima social Autoestima emocional Autoestima familiar Autoestima física
	Asertividad	Apoyo emocional externo Habilidad personal práctica Gestión interpersonal Habilidad personal afectiva
	Empatía	Empatía emocional Empatía cognitiva
	Soledad	Soledad emocional Evaluación subjetiva de la red social
	Alexitimia	Dificultad para identificar y expresar emociones
Escolar	Clima escolar	Implicación Afilación Ayuda del profesor
Familiar	Comunicación padres-adolescentes	Comunicación abierta madre Comunicación ofensiva madre Comunicación evitativa madre Comunicación abierta padre Comunicación ofensiva padre Comunicación evitativa padre
	Socialización parental	Aceptación / implicación madre Coerción / imposición madre Aceptación / implicación padre Coerción / imposición padre
Social	Reputación social	Autopercepción no conformista Autopercepción conformista Autopercepción de la reputación Self público ideal no conformista Self público ideal conformista Self público ideal reputacional

Virtual	Socialización en redes sociales virtuales	Dependencia Fortalecimiento de la amistad Facilitador social Violencia y rechazo
	Ciberacoso agresor	Ciberacoso agresor
	Ciberacoso victimización	Ciberacoso móvil Ciberacoso Internet

Ámbito individual

ESCALA DE AUTOESTIMA –AF5–

Características

Nombre: Autoestima Forma-5 (AF-5)

Autores: García y Musitu (1999)

Nº de ítems: 30

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

La escala mide cinco dimensiones del autoconcepto, referidas a diferentes ámbitos:

Autoconcepto académico: (ítems 1 + 6 + 11 + 16 + 21 + 26)

Autoconcepto social: (ítems 2 + 7 + 12 + 17 + 22 + 27)

Los ítems 12 y 22 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Autoconcepto emocional: (ítems 3 + 13 + 18 + 23 + 28)

Los ítems 3, 13, 18, 23 y 28 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Autoconcepto familiar: (ítems 4 + 9 + 14 + 19 + 24 + 29)

Los ítems 4 y 14 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Autoconcepto físico: (ítems 5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30)

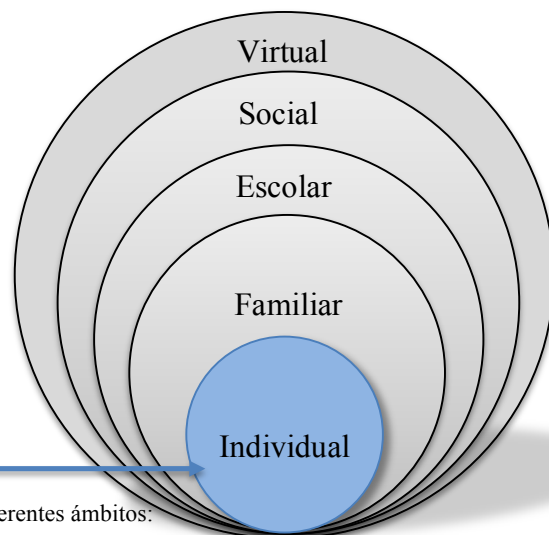
Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna (alpha de Cronbach) del conjunto global de la escala es de .81. Su consistencia interna para cada una de sus dimensiones es la siguiente: .88 para autoconcepto académico, .70 para autoconcepto social; .73 para autoconcepto emocional; .77 para autoconcepto familiar y .74 para autoconcepto físico. En las investigaciones realizadas por el equipo LISIS con estas dimensiones de la escala, los índices de fiabilidad obtenidos han sido siempre satisfactorios y han oscilado entre .72 y .84 (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

Validez: la validez de constructo se ha contrastado con muestras de España (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004), Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003), Italia (Marchetti, 1997) y Portugal (García, Musitu y Veiga, 2006). La escala discrimina entre chicos y chicas (Tomás y Oliver, 2004); los chicos muestran puntuaciones mayores en autoconcepto emocional y físico que las chicas, mientras que éstas muestran mayor puntuación en autoconcepto académico (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). El autoconcepto académico correlaciona positivamente con el apoyo parental, la comunicación familiar abierta, la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y el nivel de integración del adolescente en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu y García, 2004). El autoconcepto social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y con la victimización escolar y positivamente con la comunicación familiar abierta, la integración y participación comunitaria, y con el consumo de sustancias (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Murgui y Lehalle, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). Todas las dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la dimensión de apoyo de la socialización familiar y negativamente con las dimensiones de coerción, sobreprotección y reprobación paternas (García y Musitu, 1999).

Referencias

- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoestima AF5. *Anales de psicología*, 27 (1), 109-117.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención psicosocial*, 15, 223-232.



- García J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoestima en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoestima Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S. y Lehalle, H. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Marchetti, B. (1997). Concetto di relazioni familiari e valori. Unpublished Masters Thesis. Università degli Studi di Bologna, Italy.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692
- Martínez, I., Musitu, G., García, J.F. y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoestima: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M.J. (en prensa). Sensibilidad intercultural, empatía, autoestima y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y aprendizaje*.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Tomás, J.M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista interamericana de psicología*, 38, 285-29.

ESCALA DE ASERTIVIDAD -AISQ-

Características

Nombre: Cuestionario de Esquema Interpersonal Asertivo (AISQ)

Autores: Kline (2000) y Kline (2005)

Adaptación: Vagos y Pereira (2010), Grupo LISIS (2013)

Nº de ítems: 21

Tiempo aproximado de aplicación: 8-12 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

La escala está constituida por 4 subescalas:

Apoyo emocional externo: (ítems 1 + 5 + 6 + 14 + 18)

Habilidad personal práctica: (ítems 3 + 11 + 16 + 20)

Gestión interpersonal: (ítems 4 + 7 + 8 + 12 + 13 + 17 + 19 + 21)

Habilidad personal afectiva: (ítems 2 + 9 + 10 + 15)

Fiabilidad: la consistencia interna, medida con el alpha de Cronbach, es de .81, .82, .76 y .75 respectivamente para cada una de las subescalas y .89 para la escala total. En los análisis realizados en nuestra muestra se han obtenido los siguientes valores: .79, .79, .55 y .56, respectivamente, y .83 para la escala global.

Validez: con respecto a la validez convergente, se han obtenido correlaciones significativas y negativas con el estrés y positivas con el comportamiento interpersonal. En relación a los factores, se han obtenido correlaciones positivas entre las cuatro dimensiones –apoyo emocional externo, habilidad personal práctica, gestión interpersonal y habilidad personal afectiva– y los autoconceptos académico, social, familiar y físico. Con respecto a la validez discriminante, los cuatro factores discriminan entre adolescentes con altas y bajas puntuaciones en los autoconceptos académico, social, familiar y físico, en el sentido de que los adolescentes con puntuaciones elevadas en apoyo emocional externo, habilidad personal práctica, gestión interpersonal y habilidad personal afectiva obtienen altas puntuaciones en las dimensiones de los autoconceptos anteriormente mencionados.

Referencias

- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. London, England: Sage.
- Vagos, P. y Pereira, A. (2010). A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3), 657-665.
- Vagos, P. (2010). Ansiedade social e assertividade na adolescência. Doctoral Dissertation. Universidade de Aveiro.

ESCALA DE EMPATÍA -BES-

Características

Nombre: Basic Empathy Scale (BES)

Autores: Jolliffe y Farrington (2006)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 6-8 minutos.

Población a la que va dirigida: a partir de los 10 años.

Codificación

La escala consta de dos factores: empatía emocional y empatía cognitiva. La subescala de empatía emocional está compuesta por 11 ítems que evalúan el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona (por ejemplo, “suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo”). La subescala de empatía cognitiva está compuesta por 9 ítems que miden la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otra persona (por ejemplo, “entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien”).

Empatía emocional: ítems 1 + 2 + 4 + 5 + 7 + 8 + 11 + 13 + 15 + 17 + 18

Los ítems 1, 7, 8, 13 y 18 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Empatía cognitiva: ítems 3 + 6 + 9 + 10 + 12 + 14 + 16 + 19 + 20

Los ítems 6, 19 y 20 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna (alpha de Cronbach) de la subescala de empatía emocional es de 0.85 y de la subescala de empatía cognitiva de 0.79 (Jolliffe y Farrington, 2006). En estudios posteriores se han encontrado valores del alpha de Cronbach de 0.74 y 0.67, respectivamente (Micó-Cebrián y Cava, en prensa).

Validez: la empatía emocional correlaciona positivamente con la sensibilidad intercultural; son superiores las puntuaciones en empatía emocional en chicas y no se encuentran diferencias de género significativas en empatía cognitiva (Micó-Cebrián y Cava, en prensa).

Referencias

- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. y Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale”. *Journal of Adolescence*, 32, 393-408
- D’Ambrosio, F., Oliver, M., Didon, D. y Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46, 160–165.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589–611.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M.J. (en prensa). Sensibilidad intercultural, empatía, autoestima y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y aprendizaje*.
- Sekol, I. y Farrington, D. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victim a special category? *Children and Youth Services Review*, 32, 1758-1769.

ESCALA DE SOLEDAD –UCLA–

Características

Nombre: escala de soledad UCLA (UCLA Loneliness Scale, versión 3)

Autores: Russell, Peplau y Cutrona (1980, original); Russell (1996, versión 3)

Adaptación al español: Expósito y Moya (1993)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

La estructura factorial original está formada por un factor que informa de un índice general de percepción de soledad.

Soledad: (ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18) + (45 - (ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20))

Estudios recientes han obtenido una estructura compuesta por dos factores (Borges, Prieto, Ricchetti, Jorge y Naveiras, 2008). El análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizado en nuestra muestra confirma dicha estructura bifactorial que explica el 41.6% de la varianza. El primer factor, la soledad emocional, explica el 32,64% de la varianza, y el segundo, la evaluación subjetiva de la red social, explica el 9.04% de la varianza. La codificación de los factores es la siguiente:

Soledad emocional: (ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18)

Evaluación subjetiva de la red social: (ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 y .94 según la población a la que se aplica el cuestionario (Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y muestra una adecuada fiabilidad test-retest (Hartshorne, 1993). En estudios realizados con adolescentes españoles se han observado excelentes propiedades psicométricas (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava, 2011; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach fue de .89.

Los coeficientes de consistencia interna para la estructura bifactorial son los siguientes: alpha de Cronbach .84 y .83, respectivamente, y .88 para la escala completa.

Validez: la escala tiene una buena validez convergente (Hoza, Bukowski y Beery, 2000; Lasgaard, 2007) y validez cruzada (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008). Esta escala correlaciona positivamente con medidas de ajuste psicológico y social: sintomatología depresiva y estrés percibido (Buelga, Cava y Musitu, en prensa; Segrin, 2003), sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999) y problemas de conducta y victimización en la escuela (Ireland y Power, 2004). Se relaciona negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y reputación social (Estévez et al., 2009; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Con relación a la estructura bifactorial, la escala muestra una adecuada validez convergente. Los ANOVA realizados muestran que los adolescentes con una elevada soledad emocional informan de mayores puntuaciones en ideación suicida y menores en autoconcepto social. Además, los adolescentes con una evaluación positiva de la red social obtienen valores elevados en autoconcepto social y bajos en ideación suicida.

Referencias

- Borges, A., Prieto P., Ricchetti G., Hernández-Jorge C., Rodríguez-Naveiras E. (2008). Validación cruzada de la factorización del test UCLA de soledad. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165. <http://www.uv.es/lisis/mjesus/spani-journ2010.pdf>

- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de psicología social*, 2-3, 319-339.
- Hartshorne, T. S. (1993) Psychometric properties and confirmatory factor-analysis of the UCLA loneliness scale. *Journal of Personality Assessment*, 61(1), 182-195.
- Hoza, B., Bukowski, W. M. y Beery, S. (2000) Assessing peer network and dyadic loneliness, *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 119-128.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.
- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 29(3), 317-342.

ESCALA DE ALEXITIMIA –TAS–

Características

Nombre: Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)

Autores: Bagby, Parker y Taylor (1994)

Adaptación: Moral de la Rubia y Retamales (2000)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación:

La presente escala está compuesta por tres factores:

Dificultad para identificar y expresar emociones: (ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 9 + 13 + 14)

Dificultad para interactuar emocionalmente: (ítems 8 + 11 + 12 + 15 + 16 + 17 + 20)

Facilidad para interactuar emocionalmente: (ítems 4 + 5 + 10 + 18 + 19)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna en la escala completa es elevada (alfa de Cronbach de .81), así como la de las tres subescalas (.78, .75 y .66). La fiabilidad test-retest, tras 24 semanas, es de .77. En la validación española la consistencia interna fue de .82 y la fiabilidad test-retest, tras 24 semanas, de .72, y a las 48 semanas de .69. Por su parte, Sánchez-Sosa (2009) informa una consistencia interna global de .82 y .84, .68 y .68 respectivamente para cada una de las subescalas.

Validez: se ha demostrado la validez discriminante del instrumento al ser altamente significativa la diferencia de puntuación observada entre la muestra clínica (51.82) y la muestra control (44.23). Respecto a la validez concurrente, la escala de alexitimia correlaciona significativamente de forma positiva y en un grado medio alto con la sintomatología depresiva ($r = .56$; $p=.000$) y estrés ($r = .53$; $p=.000$) y negativamente con autoestima general ($r = -.44$; $p=.000$) y la dimensión de autoestima emocional ($r = -.40$; $p=.000$).

Referencias

- Bagby, R.M., Parker, J.D. y Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32
- Bagby, R.M., Taylor, G.J. y Parker, J.D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40.
- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y salud*, 7(1), 19-32.
- Moral de la Rubia J, Retamales R. (2000). Estudio de validación de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) en muestra española. *Psiquiatría.com*, 4(2), 1-10.
- Moral, J. (2008). Propiedades psicométricas de la escala de alexitimia de Toronto de 20 reactivos en México. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 11(2), 97-114.
- Sánchez-Sosa, J.C. (2009). *Un modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados*. (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León). Disponible en: <http://www.uv.es/lisis/gonzalo/tesis-rey.pdf>
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González M. y Musitu G. (2010). *Psicología y desórdenes alimenticios. Un modelo de campo psicosocial*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Ámbito familiar

ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTES

Características

Nombre: Escala de Comunicación Padres-Adolescentes

(PACS; Parent-Adolescent Communication Scale)

Autores: Barnes y Olson (1982, 1985).

Adaptación: Equipo LISIS

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-11 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

El instrumento se divide en dos escalas, una referida a la comunicación con la madre y otra referida a la comunicación con el padre. Las dos se componen de 20 ítems. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en posteriores investigaciones realizadas por nuestro equipo, la escala ha presentado una estructura factorial de tres dimensiones (para el padre y la madre separadamente):

Comunicación abierta: (ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17)

Comunicación ofensiva: (ítems 5 + 12 + 18 + 19)

Comunicación evitativa: (ítems 4 + 10 + 11 + 15 + 20).

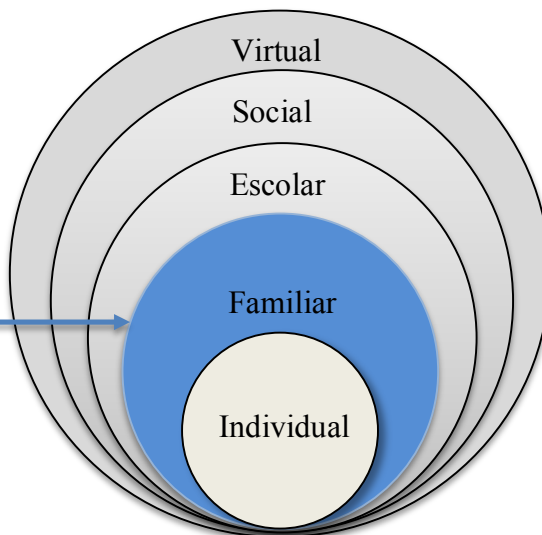
Propiedades psicométricas

Fiabilidad: en estudios previos con muestras de adolescentes españoles se han obtenido índices aceptables de fiabilidad de la escala que oscilan entre .64 y .91 (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). En nuestra última investigación, los valores del alpha de Cronbach obtenido para las distintas subescalas fue de .87 para padre y de .86 para madre.

Validez: la comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con distintas dimensiones de la autoestima (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2007; Jackson, Bijstra y Bosma, 1998; Jiménez, Lehalle, Murgui y Musitu, 2007) y el apoyo familiar y del amigo (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007), y correlaciones negativas con estrés percibido, sintomatología depresiva en el hijo (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jiménez et al., 2007b) y consumo de sustancias (Cava et al., 2008; Jiménez, Musitu y Murgui, 2006). Bajas puntuaciones en comunicación abierta y elevadas puntuaciones en comunicación ofensiva y evitativa se han asociado con elevados niveles de estrés, rechazo a la autoridad (Cava et al., 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007) y con la expresión de comportamientos violentos (Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Estévez et al., 2005; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez et al., 2007a; Lambert y Cashwell, 2004). La comunicación abierta con los padres también se ha relacionado con un mejor ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar (Cava, 2011).

Referencias

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.



- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (1), 473- 485.
- Jiménez, T. I., Lehalle, H., Murgui, S., y Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue internationale de psychologie sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista mexicana de psicología*, 24 (2), 259-271.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de psicología social*, 21(1), 21-34.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974. <http://www.uv.es/lisis/terebel/journal-community.pdf>
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL –ESPA 29–

Características

Nombre: Escala de Socialización Parental (ESPA 29)

Autores: Musitu y García (2001)

Nº de ítems: 212 (106 ítems paralelos para cada figura paterna: madre y padre)

Tiempo aproximado de aplicación: 15-25 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Este instrumento está compuesto por 232 ítems que permiten evaluar los estilos de socialización familiar. Los adolescentes valoran la actuación de sus padres en 29 situaciones representativas de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental: 16 hacen referencia a las conductas de los hijos que se ajustan a las normas familiares (por ejemplo, “si respeto los horarios establecidos en mi casa”) y 13 referidas a cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (por ejemplo, “si voy sucio y desastrado”).

Para cada una de estas situaciones, los adolescentes valoran, con una escala de respuesta de 1 (“nunca”) a 4 (“siempre”), cómo actúan sus padres en términos de afecto (“me muestra cariño”) e indiferencia (“se muestra indiferente”) ante los comportamientos ajustados; y en términos de diálogo (“habla conmigo”), displicencia (“le da igual”), coerción verbal (“me riñe”), coerción física (“me pega”) y privación (“me priva de algo”) ante los comportamientos no adecuados a la norma. Con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: aceptación/implicación y severidad/imposición. A partir de estas puntuaciones se tipifica el estilo de socialización parental como autorizativo, indulgente, autoritario y negligente.

El estilo de socialización de los padres se determina a partir de los terciles (centil 33,33 y 66,66) de las dimensiones Aceptación/implicación y coerción/imposición. Si los dos padres pertenecen al tercer tercil en las dos dimensiones se define su estilo como autorizativo, y si pertenecen ambos al primero, como negligente; cuando están los dos en el primero de aceptación/implicación y en el tercero de coerción/imposición, como autoritario; y si están en el tercero de aceptación/implicación y en el primero de coerción/imposición, como indulgente.

Puntuaciones directas

Hay que calcular las puntuaciones directas de las dos dimensiones, aceptación/implicación y coerción/imposición, y de las 7 subescalas que las componen. Hay que repetir los mismos pasos para las respuestas del padre y las de la madre. Los pasos a seguir, para las respuestas de cada uno de los padres, son los siguientes:

Aceptación/implicación

Afecto: (1º) se suman las puntuaciones de las celdillas “me muestra cariño”. $Pd_{Afecto} = (\sum 1^\circ)/13$

Indiferencia: (2º) se suman las puntuaciones de las celdillas “se muestra indiferente”. $Pd_{Indiferencia} = (\sum 2^\circ)/13$

Diálogo: (3º) se suman las puntuaciones de las celdillas “habla conmigo”. $Pd_{Diálogo} = (\sum 3^\circ)/16$

Displicencia: (4º) se suman las puntuaciones de las celdillas “le da igual”. $Pd_{Displicencia} = (\sum 4^\circ)/16$

La puntuación directa de la dimensión de **aceptación/implicación** se obtiene a partir de las cuatro subescalas (en la fórmula se tiene en cuenta que la *indiferencia* y *displicencia* correlacionan negativamente con la *aceptación/implicación*).

$$Pd_{aceptación/implicación} = \frac{Pd_{Afecto} + (5 - Pd_{Indiferencia}) + Pd_{Diálogo} + (5 - Pd_{Displicencia})}{4} =$$
$$= \frac{10 + Pd_{Afecto} - Pd_{Indiferencia} + Pd_{Diálogo} - Pd_{Displicencia}}{4}$$

Todas las puntuaciones directas (Pd_{afecto} , $Pd_{indiferencia}$, $Pd_{diálogo}$, $Pd_{displicencia}$ y $Pd_{aceptación/implicación}$) tienen un valor cuyo rango está comprendido entre 1 y 4.

Coerción/imposición

Privación: (5º) se suman las puntuaciones de las celdillas “me priva de algo”. $Pd_{privación} = (\sum 5^\circ)/16$

Coerción verbal: (6º) se suman las puntuaciones de las celdillas “me riñe”. $Pd_{coerción verbal} = (\sum 6^\circ)/16$

Coerción física: (7º) se suman las puntuaciones de las celdillas “me pega”. $Pd_{coerción física} = (\sum 7^\circ)/16$

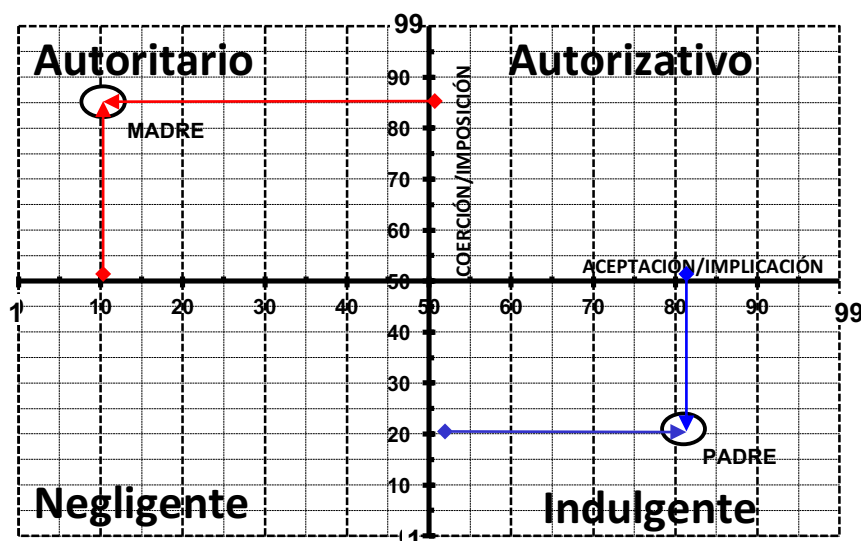
La puntuación directa de la dimensión de **coerción/imposición** se obtiene a partir de las de las tres subescalas.

$$Pd_{coerción/imposición} = \frac{Pd_{Privación} + Pd_{Coerción verbal} + Pd_{Coerción física}}{3}$$

Todas las puntuaciones directas ($Pd_{privación}$, $Pd_{coerción\ verbal}$, $Pd_{coerción\ física}$ y $Pd_{coerción/imposición}$) tienen un valor cuyo rango está entre 1 y 4.

Puntuaciones centiles: (consultad la ficha técnica del instrumento publicada por la editorial TEA).

Estilos de socialización parental:



Propiedades psicométricas

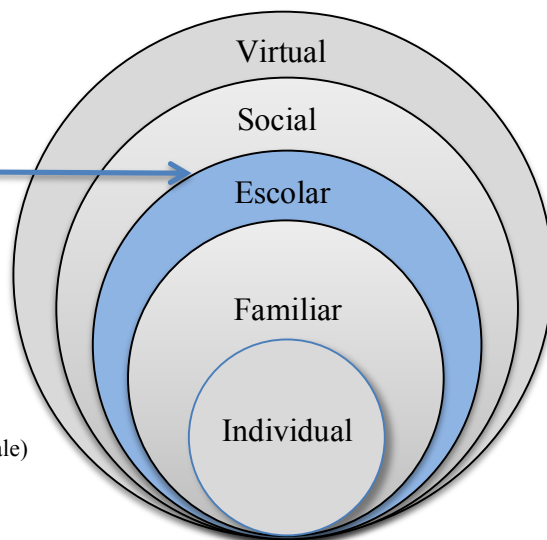
Fiabilidad: en el estudio de normalización (Musitu y García, 2001) la consistencia interna del conjunto global de la escala fue de 0,97 según alfa de Cronbach. Madre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,930; displicencia 0,84; coerción verbal 0,90; coerción física 0,90 y privación 0,91. Padre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,93; displicencia 0,82; coerción verbal 0,90; coerción física 0,91 y privación 0,92.

Validez: la estructura factorial de la escala se ha confirmado en varios estudios transculturales (Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Correlaciona con medidas de depresión, internalización de las normas sociales, socialización de niños con problemas (Musitu y García, 2001; García y Gracia, 2010).

Referencias

- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 33, 365-384.
- Gracia, E., Fuentes, M.C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención psicosocial*, 19, 265-278.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Estilos de socialización en la adolescencia*. Madrid: TEA
- Martínez, I., García, F., Musitu, G. y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de psicodidáctica*, 17.
- Martínez, I., García, J. F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil [Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoestima: España y Brasil]. *Psicología, educação e cultura*, 7, 239-259.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., y García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context//Parentalidad y autoestima en la adolescencia: El contexto portugués. *Revista de psicodidáctica*, 18(2), 395-416.

Ámbito escolar



ESCALA DE CLIMA ESCOLAR –CES–:

DIMENSIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES

Características

Nombre: Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale)

Autores: Moos y Trickett (1973)

Adaptación: Fernández-Ballesteros y Sierra (1989)

Nº de ítems: 30

La escala completa consta de 90 ítems. La dimensión *relaciones interpersonales* está formada por 30 de estos ítems.

Tiempo aproximado de aplicación: 10-15 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Implicación: (ítems 1 + 4 + 7 + 10 + 13 + 16 + 19 + 22 + 25 + 28)

Afiliación (amistad y ayuda entre alumnos): (ítems 2 + 5 + 8 + 11 + 14 + 17 + 21 + 23 + 26 + 29)

Ayuda del profesor: (ítems 3 + 6 + 9 + 12 + 15 + 18 + 20 + 24 + 27 + 30)

Los ítems, 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 24, 25 y 28 son directos (falso = 1; verdadero = 2). Los ítems, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 29 y 30 son invertidos (falso = 2; verdadero = 1)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: esta escala ha sido utilizada en diversos estudios (Cava y Musitu, 1999, 2001; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a, 2008b; Fraser y Fisher, 1983) y ha mostrado índices de fiabilidad satisfactorios. En nuestros estudios, la fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas tres subescalas oscila entre .63 y .82. En nuestra última investigación los valores obtenidos han sido los siguientes: .63 para la subescala de implicación, .63 para la subescala de amistad y ayuda entre alumnos y .68 para la subescala de ayuda del profesor.

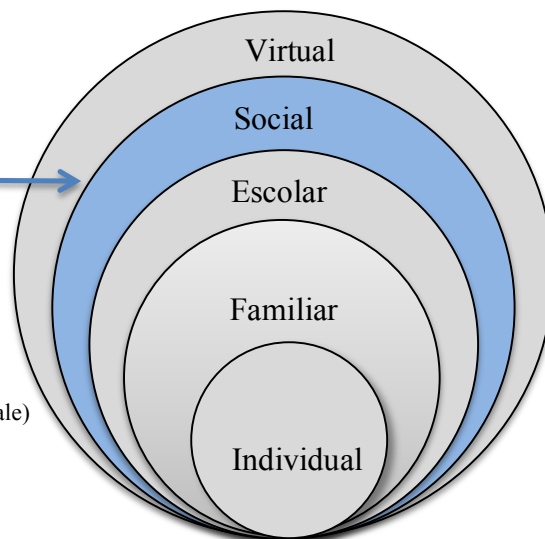
Validez: la dimensión de relaciones discrimina en función de la edad: los adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 12 años obtienen mayores puntuaciones en esta escala, en comparación con los adolescentes entre 12 y 16 años (Cava y Musitu, 1999). En cuanto al estatus sociométrico, los alumnos populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en las subescalas de implicación y de ayuda percibida del profesor: los adolescentes ignorados perciben mayor grado de implicación de todos los alumnos en el aula, mientras que los adolescentes rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los alumnos ignorados y los populares (Cava y Musitu, 2001). La dimensión de relaciones muestra también correlaciones positivas con la autoestima y la satisfacción con la vida (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a; Jiménez y Lehalle, en prensa), y negativas con la percepción de soledad, la sintomatología depresiva y la violencia y victimización escolar (Cava, 2011; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008b; Jiménez y Lehalle, en prensa; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Referencias

- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008a) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25 (1), 119-128.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fraser, B.J. y Fisher, D.L. (1983). Use of actual and preferred Classroom Environment Scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (en prensa). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención psicosocial*.
- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.

Ámbito social



ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL

Características

Nombre: Escala de Reputación Social (Reputation Enhancement Scale)

Autor: Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999)

Adaptación: Grupo LISIS

Nº de ítems: 15

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Factor **autopercepción** compuesto de 3 dimensiones:

Autopercepción no conformista: (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)

Autopercepción conformista: (ítems 3 + 4 + 11)

Autopercepción de la reputación: (ítems 1 + 8 + 14)

Factor **self público** compuesto de 3 dimensiones:

Self público ideal no conformista: (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)

Self público ideal conformista: (ítems 3 + 4 + 11)

Self público ideal reputacional: (ítems 1 + 8 + 14)

Las tres primeras dimensiones miden la autopercepción real del respondiente, mientras que las tres últimas miden cómo le gustaría al respondiente ser percibido idealmente en términos de su conducta no conformista, conducta conformista y estatus reputacional respectivamente.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad. Estudios previos con muestras adolescentes han señalado la adecuada consistencia interna de la escala (Carroll et al., 1999; Carroll, Green, Houghton Wood, 2003). Los índices obtenidos en nuestra última investigación medidos a través del alpha de Cronbach fueron, para las tres subescalas del factor autopercepción, .85, .65 y .66, respectivamente, y para las tres subescalas del factor self público ideal .78, .62 y .61, respectivamente.

Validez. Se han observado correlaciones significativas de la escala con medidas de autoestima, delincuencia autoinformada, conducta violenta, satisfacción con la vida y consumo de sustancias (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Carroll, Houghton y Baglioni, 2000; Carroll et al., 2003; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). También se ha documentado una estrecha asociación positiva entre las medidas de esta escala y otras de actitud negativa hacia la autoridad institucional como la escuela, el profesorado y la policía (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). Este instrumento también discrimina entre estudiantes de secundaria sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes con riesgo de implicarse en conductas violentas de aquellos que no (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999). Además, discrimina entre niños y adolescentes con diferentes actitudes hacia la conducta de consumo de sustancias (Houghton, Odgers y Carroll, 1998).

Referencias

- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.

- Carroll, A. (2002). At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: an examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education*, 25, 147-162.
- Carroll, A., Houghton, S. Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S. y Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children. *School Psychology International*, 21, 115-135.
- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K. y Houghton, S. (2001). Goal setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 165-184.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Houghton, S., Odgers, P. y Carroll, A. (1998). Reputations, self-concepts and coping strategies of volatile solvent users. *Journal of Drug Education*, 28 (3), 199-210.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.

Ámbito virtual

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN EN LA RED

SOCIAL VIRTUAL (e-SOC39)

Características

Nombre: Escala de socialización en la red social (e-SOC39)

Autores: grupo LISIS (2013)

Nº de ítems: 39

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 12 años

Codificación

Esta escala ha sido elaborada para evaluar la interacción existente entre los adolescentes en las redes sociales virtuales. La escala tiene dos partes diferenciadas: la primera está constituida por 7 ítems que dan información estructural (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7). La segunda parte está conformada por 31 ítems que se agrupan en 4 factores que explican el 41% de la varianza. Los factores son:

Dependencia: (ítems 10 + 11 + 24 + 25 + 26 + 27 + 28 + 29 + 30 + 31 + 32 + 33 + 34)

Fortalecimiento de la amistad: (ítems 13 + 14 + 16 + 17 + 18 + 19 + 22)

Facilitador social: (ítems 12 + 15 + 20 + 21 + 37)

Violencia y rechazo: (Ítems 8 + 9 + 23 + 35 + 36 + 38 + 39)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad. La fiabilidad total de la escala (alpha de Cronbach) es de .87. La fiabilidad de los factores es .84, .81, .77 y .64, respectivamente.

Validez. Respecto de la validez convergente, se han encontrado correlaciones significativas entre las cuatro dimensiones de la escala. Con respecto a la validez de contenido, el factor dependencia correlaciona negativamente con el autoconcepto académico y familiar, así como con la soledad emocional. El factor fortalecimiento de la amistad correlaciona positivamente con el autoconcepto social y con la evaluación subjetiva de la red social. El factor facilitador social correlaciona en sentido positivo con el autoconcepto social y con la evaluación subjetiva de la red. El factor violencia y rechazo correlaciona negativamente con el autoconcepto académico, social y familiar, así como con la evaluación subjetiva de la red social, y positivamente con soledad emocional. En cuanto a la validez discriminante, los factores dependencia y fortalecimiento de la amistad discriminan entre chicos y chicas, en el sentido de que las chicas han obtenido mayores puntuaciones que los chicos en estos factores, mientras que los chicos tienen puntuaciones más elevadas que las chicas en los factores facilitador social y violencia y rechazo.

Referencias

En proceso de contrastación y diseminación.

ESCALA DE CIBERACOSO: AGRESORES

Características

Nombre: Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG)

Autores: Buelga y Pons (2012)

Nº de ítems: 10

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos

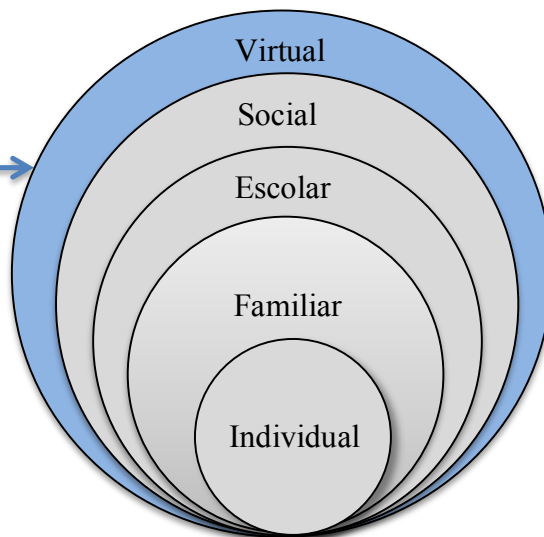
Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación:

La escala aporta un índice general de ciberacoso como agresor.

Ciberacoso agresor: (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10).

Propiedades psicométricas



Fiabilidad. La escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet presenta una adecuada consistencia interna; α de Cronbach= .88 (Buelga y Pons, 2012), .89 (Buelga, Iranzo, Ortega, Torralba. y Micó, (2013a).

Validez. La escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas dentro y fuera de la escuela (Buelga et al., 2013a) y con conflicto familiar (Buelga, Ortega, Torralba y Micó, 2013b), y negativamente con satisfacción con la vida, con cohesión familiar y con apoyo social comunitario (Buelga et al, 2013b).

Referencias

- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G y Torralba, E. (en revisión). Cyberbullying among Spanish adolescents: prevalence, gender and grades differences. *School Psychology International*.
- Buelga, S., Iranzo, B., Ortega, J., Torralba, E. y Micó, P. (2013a). Relations between cyberbullying and antisocial behaviours in-and out- of- school context. *First International Congress Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisbon: Portugal.
- Buelga, S., Ortega, J., Torralba, E., Micó, P. (2013b). Diferencias entre adolescentes agresores y no agresores de cyberbullying en satisfacción con la vida, clima familiar y apoyo social comunitario. *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*. Almería: España.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 91-101.

ESCALA DE CIBERACOSO: VICTIMIZACIÓN

Características

Nombre: escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC)

Autor: Buelga, Cava y Musitu (2012)

Nº de ítems: 18

Tiempo aproximado de aplicación: 6-8 minutos

Población a la que va dirigida: a partir de los 11 años

Codificación

Ciberacoso móvil: (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8)

Ciberacoso Internet: (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10)

Escalas complementarias: esta información se complementa con dos escalas más: una de duración y otra de intensidad. Además, se recoge también información sobre la/s persona/s que la víctima cree (o sabe) que son sus acosadores, sobre el modo en que la víctima actúa ante el acoso y sobre su percepción sobre los motivos de esta situación.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad. Ambas subescalas presentan unos índices de fiabilidad adecuados. En concreto, la subescala de victimización a través del teléfono móvil tiene un coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach) de 0.76 y la subescala de victimización a través de Internet de 0.84 (Buelga, Cava y Musitu, 2010).

Validez. Ambas subescalas discriminan en función del género; es mayor la victimización de las chicas tanto a través del teléfono móvil como de Internet (Buelga, Cava y Pons, 2009). En cuanto a la escala complementaria de motivos o causas que el adolescente atribuye a la situación vivida, un elevado porcentaje de víctimas atribuye el acoso vivido a causas relacionadas con su propia vulnerabilidad personal (Pons, Buelga y Martínez, 2009).

Referencias

- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health*, 32(1), 36-42.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Pons, J. (2009). Cyberbullying: Una nueva forma de maltrato entre los iguales adolescentes. *XI Congreso Nacional de Psicología Social*. Tarragona: España.

3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados en la que se les explicó el proyecto de investigación. Posteriormente, se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro con una triple finalidad: (1) dar a conocer la importancia y el alcance del estudio, (2) solicitar su participación voluntaria y (3) presentar a los investigadores encargados de la supervisión de todo el proceso de administración de los instrumentos. Finalmente, se acordó un calendario para la aplicación de los instrumentos en una hora regular de clase para cada aula. Todos los profesores participaron de forma voluntaria y no remunerada en el estudio.

Paralelamente, se contactó con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro (AMPA) para explicarles la investigación y solicitar su consentimiento acerca de la participación de sus hijos en el estudio, con el compromiso de transmitirles posteriormente los principales resultados obtenidos y las posibles estrategias de intervención desde la familia. Para ello, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos en la que, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a en esta investigación (el 1% rechazó la propuesta de colaboración).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. En primer lugar, se explicó brevemente a los alumnos el objetivo de la investigación, la importancia de su aportación particular y se insistió en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria, anónima y previo consentimiento paterno. A continuación, se entregó a cada uno de los alumnos un cuadernillo con todos los instrumentos grapados. Al menos dos investigadores permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas de los alumnos y asegurar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Una vez que los alumnos terminaron de cumplimentar el cuadernillo, lo entregaron a los investigadores, que lo introdujeron en un sobre que fue cerrado en presencia

de los alumnos y en el que se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnos del aula. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo.

Por último, los profesores tutores también cumplimentaron una escala con información referente a cada uno de los alumnos de su clase. Los cuestionarios cumplimentados por los profesores tutores se introdujeron en otro sobre siguiendo el procedimiento utilizado con los alumnos. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos y respetó los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas vigentes: consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de las fases.

CAPÍTULO V

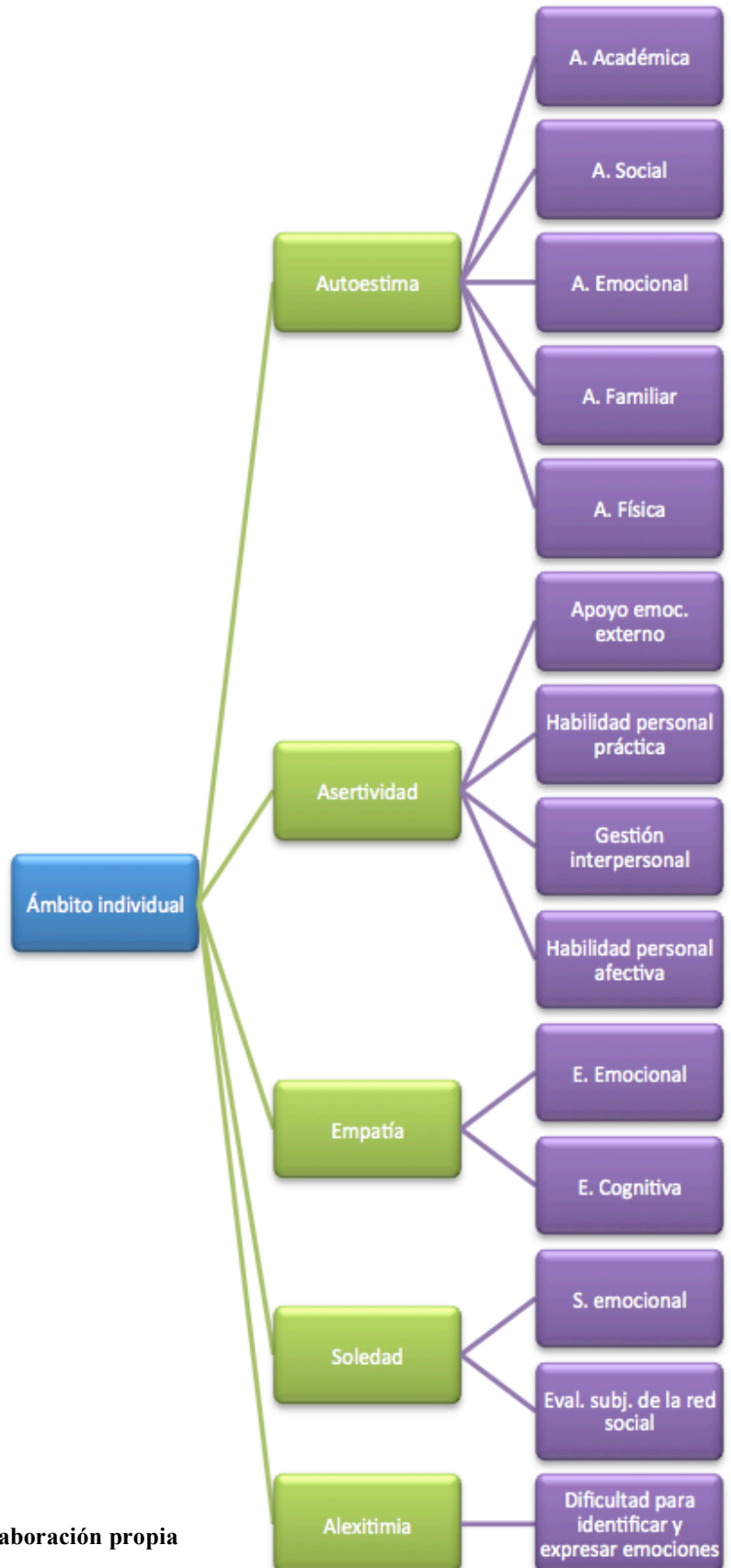
RESULTADOS

Figura 16. Variables y factores del ámbito individual

1. Variables, factores de estudio y análisis de datos

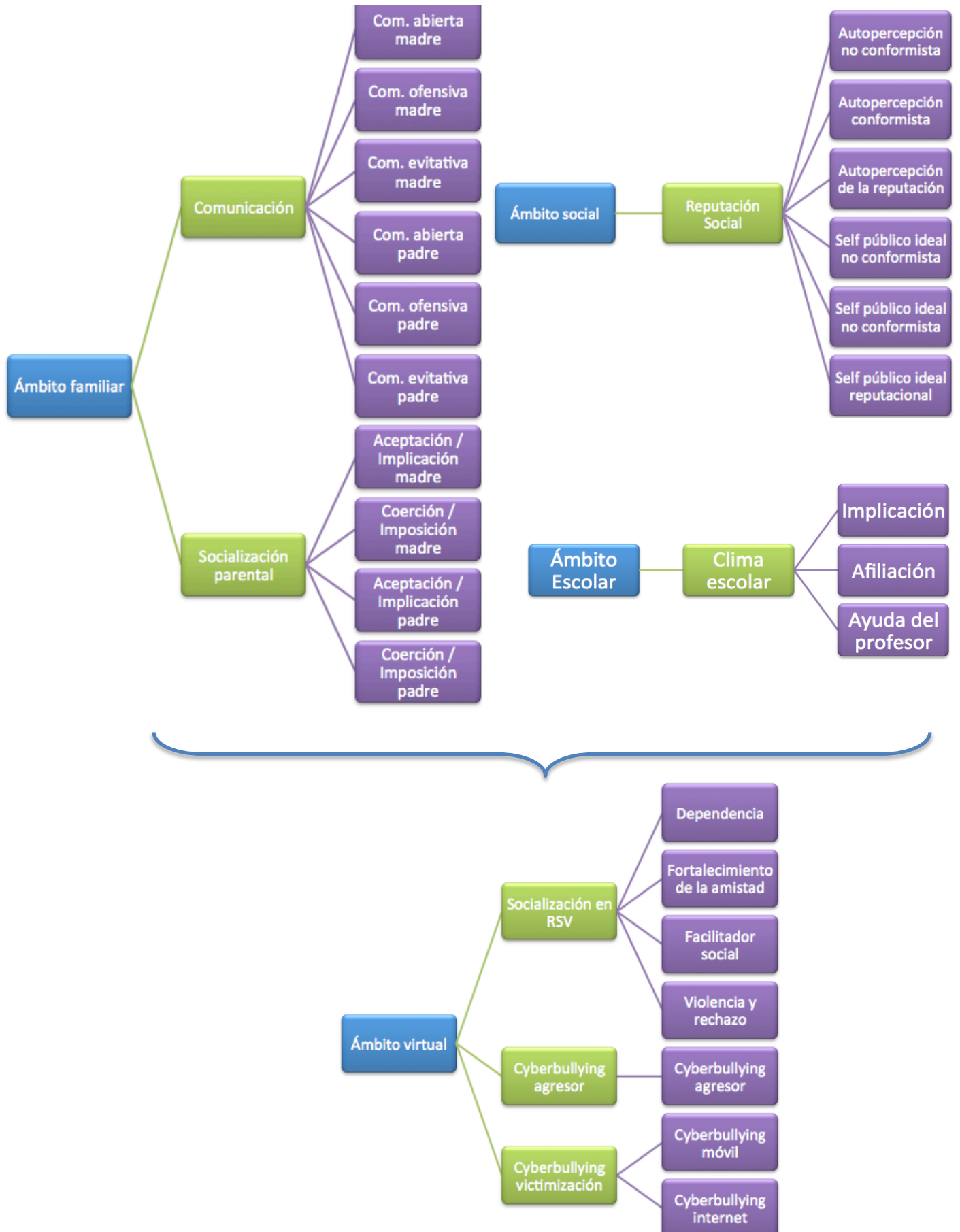
A modo de resumen y, como hemos descrito anteriormente, mostramos gráficamente (figuras 16 y 17) los diferentes ámbitos con las respectivas variables y dimensiones, respetando la perspectiva de estudio ecológico del modelo de Bronferbrenner con el que se ha afrontado la presente investigación.

En cuanto al análisis de datos en la presente investigación, reflejamos que se han realizado en primer lugar, análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, en segundo lugar, análisis multivariantes para analizar simultáneamente la relación entre varias variables. Hemos utilizado, en concreto, dos técnicas multivariantes: el análisis discriminante y el análisis multivariante de la varianza. Veamos más en profundidad estas técnicas mencionadas de análisis de datos.



Fuente: elaboración propia

Figura 17. Variables y factores de los ámbitos familiar, social, escolar y virtual.



Fuente: elaboración propia

Con objeto de explorar la relación que distintas variables del ámbito individual, familiar, escolar y social mantienen con las redes sociales y sus diferentes factores fueron llevados a cabo *análisis correlacionales*. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el teorema del límite central demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997), en este estudio se optó por la utilización del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Dicho estadístico es un índice que, bajo condiciones de distribución normal bivariada, mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente.

El *análisis discriminante* permite poner en relación una variable medida en escala nominal (la adscripción a grupos o variable dependiente) con un conjunto de variables medidas en escala de intervalo (las variables discriminantes o independientes). El problema básico consiste en estimar los pesos de las variables discriminantes en una combinación lineal de éstas que permitiría asignar a los sujetos a sus respectivos grupos y minimizar el error de clasificación. Es decir, determinar las variables que mejor contribuyen a discriminar entre los grupos, de tal forma que podamos predecir en función de tales variables la adscripción de cada individuo a un grupo determinado con un cierto grado de riesgo. Presentaremos los objetivos que nos llevan a emplearla, a continuación los supuestos considerados y, por último, el proceso empleado.

El objetivo de esta técnica es, por tanto, poder distinguir entre diferentes grupos mutuamente excluyentes. Para establecer si las variables discriminaban de manera conjunta las diferencias entre los estudiantes que reportaron o no problemas de violencia hacia sus compañeros, se realizó un análisis discriminante con el método paso a paso. Como primer paso, se constató el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo empleado en el presente estudio con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados:

- a) Tamaño de la muestra: excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por cada variable discriminante.
- b) Normalidad univariada: fue establecida a través del análisis de la asimetría y la curtosis que tuvieron valores cercanos a 0.
- c) Homocedasticidad: aunque los resultados de la prueba M de Box ($M = 81.94$; $p=.000$) llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de las varianzas, se tuvo en cuenta que esta

prueba es muy sensible en muestras grandes a violaciones pequeñas del supuesto de igualdad de varianzas que no afectan la correcta clasificación de los casos en los grupos (Cea, 2004).

d) Colinealidad: este supuesto no se evaluó, ya que el método paso a paso protege por sí solo de la inclusión de variables colineales.

De la misma manera, hemos empleado como técnicas de inferencia estadística los MANOVA y ANOVAS para contrastar la significación estadística de las diferencias entre los grupos y hemos considerado como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas. El análisis multivariante de la varianza o MANOVA es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA en el que se tiene en cuenta más de una variable dependiente. El MANOVA es, por tanto, una técnica multivariante porque se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea. Esta técnica informa de las diferencias entre grupos a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes y permite contrastar la significación estadística de estas diferencias al considerar como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas. El MANOVA, al igual que otras técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis discriminante, aumentan la capacidad explicativa y la eficacia estadística de las técnicas univariantes puesto que permiten analizar la relación entre varias variables a la vez. Sin embargo, todas ellas poseen la limitación de que no permiten examinar más de una relación entre variables al mismo tiempo, por ejemplo, para responder a la pregunta de si el efecto en una variable viene determinado por la influencia de la combinación de la relación entre varias variables.

Todos los análisis se han llevado a cabo mediante el software estadístico SPSS en su versión 18.0.

2. Análisis de correlaciones

2.1 Ámbito individual

2.1.1 Análisis de correlaciones entre variables individuales

Tabla 17. Correlaciones entre variables individuales

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Autoestima	1. A. académica	-													
	2. A. social	.161**	-												
	3. A. emocional	-.150**	.122**	-											
	4. A. familiar	.414**	.276**	-.024	-										
	5. A. física	.355**	.390**	.081**	.309**	-									
Aser	6. Apoyo emocional Externo	.160**	.311**	-.027	.310**	.176**	-								
	7. Hab. personal práctica	.343**	.133**	.081**	.239**	.212**	.233**	-							
	8. Gestión interpersonal	.206**	.312**	.077**	.251**	.240**	.450**	.438**	-						
	9. Hab. personal afectiva	.181**	.311**	.089**	.252**	.368**	.520**	.364**	.499**	-					
Soledad	10. Soledad emocional	-.161**	-.456**	-.246**	-.325**	-.321**	-.434**	-.224**	-.315**	-.379**	-				
	11. Evaluación subjetiva de la red social	.165**	.469**	.074**	.300**	.281**	.547**	.225**	.624.391**	.439**	-.617**	-			
ía ad	12. Empatía emocional	.170**	.103**	-.356**	.052*	-.113**	.213**	.015	.115**	.089**	.034	.131**	-		
	13. Empatía cognitiva	.140**	.232**	-.034	.073**	.040*	.262**	.163**	.265**	.222**	-.127**	.251**	.468**	-	
Alexitimia	14. Expresar emociones	-.102*	-.174*	-.280**	-.273**	-.229**	-.111**	-.161**	-.122**	-.156**	.442**	.257**	.230**	.066**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Como puede apreciarse en la tabla 17, todas las dimensiones de las variables que conforman el ámbito individual se relacionan de forma significativa entre sí. Respecto de la **autoestima**, todas las dimensiones (autoestima familiar, académica, física, emocional y social) correlacionan en sentido positivo con las dimensiones que constituyen la variable asertividad. Los coeficientes de correlación más elevados se han obtenido entre la habilidad personal práctica y la autoestima social ($r = .343$; $p < .01$), la habilidad personal afectiva y la autoestima física ($r = .368$; $p < .01$) y la gestión interpersonal y la autoestima emocional ($r = .312$; $p < .01$).

En cuanto a la variable **soledad**, se observan relaciones negativas entre la soledad emocional y las dimensiones de la autoestima anteriormente citadas, en particular con la autoestima social ($r = -.456$; $p < .01$). También se han obtenido relaciones negativas y significativas entre la soledad emocional y las dimensiones de la variable asertividad, y destaca la correlación con la habilidad personal afectiva ($r = -.379$; $p < .01$). La evaluación subjetiva de la red social, la segunda dimensión de la soledad, se asocia con todas las variables del ámbito individual, especialmente con la autoestima social ($r = .469$; $p < .01$), el apoyo emocional externo ($r = .547$; $p < .01$) y la habilidad personal práctica ($r = .439$; $p < .01$).

Respecto de la empatía, cognitiva y afectiva, se han obtenido relaciones significativas y positivas con todas las dimensiones del ámbito individual, salvo la correlación existente entre la empatía emocional y la autoestima emocional ($r = -.356$; $p < .01$), y entre la empatía cognitiva y la soledad emocional ($r = -.127$; $p < .01$). Por último, en cuanto a la alexitimia, se han obtenido coeficientes de correlación negativos y significativos de la alexitimia con todas las dimensiones del ámbito individual, excepto con la soledad emocional ($r = .442$; $p < .01$) y con la empatía emocional ($r = .230$; $p < .01$).

2.1.2 Análisis de correlaciones de variables individuales y escolares

Tabla 18. Correlaciones de variables individuales con variables escolares

	Variables	Implicación	Afiliación	Ayuda del profesor
Autoestima	1. Autoestima académica	.148**	.121**	.175**
	2. Autoestima social	.082**	.166**	.022
	3. Autoestima emocional	.072**	.051*	.001
	4. Autoestima familiar	.131**	.151**	.181**
	5. Autoestima física	.100**	.095**	.016
Asertividad	6. Apoyo emocional externo	.103**	.173**	.130**
	7. Habilidad personal práctica	.067**	.109**	.081**
	8. Gestión interpersonal	.072**	.160**	.076**
	9. Habilidad personal afectiva	.088**	.166**	.077**
Alexitimia	10. Soledad emocional	-.178**	-.278**	-.138**
	11. Evaluación subjetiva de la red social	.143**	.263**	.136**
Alexitimia	12. Empatía emocional	.017	.070**	.037
	13. Empatía cognitiva	.021	.114**	.012
Alexitimia	Dif. explicar y expresar emociones	.167**	.153**	.119**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Como se puede apreciar en la tabla 18, las dimensiones del ámbito individual muestran correlaciones significativas con las dimensiones escolares, excepto la dimensión escolar ayuda del profesor con la autoestima social y emocional y, en particular, la variable empatía con la implicación y ayuda del profesor. Predominan las correlaciones en sentido positivo entre las dimensiones individuales y escolares, salvo la soledad emocional que se relaciona en sentido negativo con todas las dimensiones del clima escolar: la implicación ($r = -.178$, $p < .01$), afiliación ($r = -.278$, $p < .01$) y ayuda del profesor ($r = -.138$, $p < .01$). Por último, hay que destacar la relevancia de relaciones como evaluación subjetiva de la red social y afiliación ($r = .263$, $p < .01$), así como la ayuda del profesor con la autoestima académica ($r = .175$, $p < .01$) y familiar ($r = .181$, $p < .01$).

2.1.3 Análisis de correlaciones de variables individuales y familiares

Tabla 19. Correlaciones de variables individuales con variables familiares

Variables		Comunic. abierta madre	Comunic. ofensiva madre	Comunic. evitativa madre	Comunic. abierta padre	Comunic. ofensiva padre	Comunic. evitativa padre	Aceptación /implicación madre	Coerción /imposición madre	Aceptación /implicación padre	Coerción /imposición padre
Autoestima	1. Autoestima académica	.237**	-.191**	-.108**	.246**	-.185**	-.081**	.178**	-.102**	.142**	-.075**
	2. Autoestima ocial	.145**	-.083**	-.057**	.199**	-.095**	-.047*	.096**	.058**	.128**	.055**
	3. Autoestima emocional	-.019	-.089**	-.106**	.051*	-.101**	-.146**	-.087**	-.091**	-.042*	-.060**
	4. Autoestima familiar	.489**	-.390**	-.198**	.481**	-.366**	-.164**	.385**	-.132**	.337**	-.088**
	5. Autoestima física	.162**	-.114**	-.044*	.231**	-.116**	-.069**	.138**	.012	.141**	.022
Asertividad	6. Apoyo emocional externo	.304**	-.129**	-.089**	.274**	-.145**	-.073**	.190**	-.040*	.182**	-.007
	7. Habilidad personal práctica	.196**	-.170*	-.103**	.209**	-.161**	-.092**	.104**	-.053*	.079**	-.047*
	8. Gestión interpersonal	.246**	-.149**	-.092**	.241**	-.116**	-.077**	.112**	-.039	.125**	-.003
	9. Habilidad personal afectiva	.254**	-.102**	-.099**	.273**	-.103**	-.100**	.108**	-.034	.104**	.001
Soledad	10. Soledad emocional	-.263**	.265**	.169**	-.342**	.261**	.161**	-.194**	.035	-.204**	.013
	11. Evaluación subjetiva de la red social	.302**	-.201**	-.099**	.349**	-.186**	-.074**	.198**	.023	.207**	.044*
Empatía	12. Empatía emocional	.107**	.048*	.009	.032	.073**	.046*	.091**	.052*	.068**	.040
	13. Empatía cognitiva	.140**	-.021	.002	.102**	-.004	.021	.058**	.068**	.034	.043*
r y expresar emociones		-.172**	.222**		-.245**	.246**		-.128**	.043*	-.144**	.006

* p < .05, **p < .01

Como se puede apreciar en la tabla 19, predominan las correlaciones significativas entre las variables individuales y las familiares salvo la asertividad y la soledad que muestran pobres relaciones significativas y poco relevantes con los estilos coercitivos e impositivos de la madre y el padre. En cuanto a los tipos de comunicación parental, existen correlaciones positivas con las dimensiones individuales, a excepción de la soledad emocional, que se asocia de forma negativa con la comunicación abierta con la madre ($r = -.263, p < .01$) y con el padre ($r = -.342, p < .01$). Por otro lado, tenemos que se asocian de manera negativa las dimensiones individuales con los tipos conflictivos de comunicación, tanto ofensivos como evitativos con ambos progenitores, salvo la soledad emocional que correlaciona de forma positiva especialmente con la comunicación ofensiva con la madre ($r = .265, p < .01$) y con el padre ($r = .261, p < .01$), así como la dificultad para identificar y expresar emociones con los tipos de comunicación ofensiva de ambos progenitores.

En relación a los estilos de socialización familiar, se aprecian correlaciones positivas con las dimensiones individuales y los estilos de aceptación e implicación de la madre y el padre salvo la autoestima emocional, la soledad emocional con madre ($r = -.194, p < .01$) y padre ($r = -.204, p < .01$) y la dificultad para identificar expresar emociones que lo hacen de forma negativa. Sin embargo, los estilos de coerción e imposición con ambos progenitores se relacionan de forma negativa con las dimensiones individuales a excepción de la autoestima social que correlaciona de forma positiva con el estilo de coerción e imposición con la madre ($r = .58, p < .01$) y el padre ($r = .55, p < .01$), la evaluación subjetiva de la red social con el estilo de coerción e imposición con el padre ($r = .44, p < .5$), la coerción e imposición de la madre con la empatía emocional ($r = .52, p < .5$), cognitiva ($r = .68, p < .01$), y la alexitimia ($r = .43, p < .01$) y, por último, la coerción e imposición del padre con la empatía cognitiva ($r = .43, p < .5$).

Destacamos la relevancia de las correlaciones positivas de la autoestima familiar especialmente con los tipos de comunicación abierta con la madre ($r = .489, p < .01$) y con el padre ($r = .481, p < .5$), así como su relación negativa con la comunicación ofensiva con la madre ($r = -.390, p < .01$) y con el padre ($r = -.366, p < .01$). Cabe subrayar también su relación positiva con los estilos de aceptación e implicación con la madre ($r = .385, p < .01$) y con el padre ($r = .337, p < .01$). Por último, hay que enfatizar la relación positiva de la evaluación subjetiva de la red social con la comunicación abierta con la madre ($r = .302, p < .01$). y con el padre ($r = .349, p < .01$).

2.1.4 Análisis de correlaciones de variables individuales y sociales

Tabla 20. Correlaciones de variables individuales con variables sociales

	Variables	Autoper. no conformista	Autopercep. conformista	Autopercep. de la reputación	Self público ideal no conformista	Self público ideal conformista	Self público ideal reputacional
Autoestima	1. Autoestima académica	-.350**	.110**	.158**	-.255**	.112**	.098**
	2. Autoestima social	.047*	.366**	.368**	-.006	.202**	.162**
	3. Autoestima emocional	.101**	.060**	.120**	.078**	.004	.019
	4. Autoestima familiar	-.286**	.182**	.156**	-.254**	.128**	.010
	5. Autoestima física	.055**	.180**	.357**	.033	.083**	.182**
Asertividad	6. Apoyo emocional externo	-.118**	.313**	.250**	-.136**	.223**	.087**
	7. Habilidad personal práctica	-.152**	.166**	.148**	-.094**	.105**	.077**
	8. Gestión interpersonal	-.087**	.282**	.257**	-.101**	.178**	.093**
	9. Habilidad personal afectiva	-.025	.284**	.355**	-.032	.190**	.197**
Soledad	10. Soledad emocional	.092**	-.326**	-.336**	.100**	-.148**	-.063**
	11. Evaluación subjetiva de la red social	-.078**	.414**	.400**	-.111**	.267**	.174**
Empatía	12. Empatía emocional	-.136**	.092**	.043*	-.132**	.170**	.076**
	13. Empatía cognitiva	-.065**	.191**	.162**	-.102**	.197**	.133**
Alexitimia	14. Dificultad para identificar y expresar emociones	.149**	-.136**	-.129**	.124**	-.038	.007

* $p < .05$, ** $p < .01$

Respecto de la relación entre variables de los ámbitos individual y social, como se muestra en la tabla 20, ambos ámbitos se encuentran relacionados. Cabe destacar que la autopercepción y el self público ideal no conformistas se asocian de forma negativa con la mayoría de estas dimensiones, salvo la relación entre la autopercepción no conformista y la alexitimia ($r = .143$, $p < .01$) y la relación entre el self público ideal no conformista también con la alexitimia ($r = .120$, $p < .01$).

En cambio, el resto de variables sociales se relacionan de manera positiva con las dimensiones individuales a excepción de la dimensión soledad emocional porque se asocia en modo inverso con la autopercepción conformista ($r = -.326$, $p < .01$) y con la autopercepción de la reputación ($r = -.336$, $p < .01$). Asimismo, la alexitimia se asocia de manera negativa con la autopercepción conformista ($r = -.136$, $p < .01$).

Por último, creemos importante destacar la fuerza de las relaciones entre la autopercepción conformista y la autoestima social ($r = .366$, $p < .01$), el apoyo emocional externo ($r = .313$, $p < .01$)

y la evaluación subjetiva de la red social ($r = .414$, $p < .01$), así como la autopercepción no conformista con la autoestima académica ($r = -.350$, $p < .01$) y la autopercepción de la reputación con la evaluación subjetiva de la red social ($r = .400$, $p < .01$).

2.1.5 Análisis de correlaciones de variables individuales y virtuales

Tabla 21. Correlaciones de variables individuales con variables virtuales

		Dependencia RSV	Fortalec. amistad	Facilitador social	Violencia rechazo	Ciberacoso móvil	Ciberacoso Internet	Ciberacoso agresores
Autoestima	1. Autoestima académica	-.166**	-.064**	-.220**	-.151**	-.169**	-.159**	-.192**
	2. Autoestima social	.035	.211**	.038	-.257**	-.031	-.075**	.009
	3. Autoestima emocional	-.128**	-.069**	.035	-.189**	-.154**	-.144**	-.016
	4. Autoestima familiar	-.180**	.006	-.104**	-.283**	-.161**	-.190**	-.157**
	5. Autoestima física	-.045*	.023	.031	-.161**	-.113**	-.132**	.000
Asertividad	6. Apoyo emocional externo	-.031	.214**	-.052*	-.264**	-.093**	-.117**	-.134**
	7. Habilidad personal práctica	-.142**	.013	-.060**	-.193**	-.142**	-.171**	-.132**
	8. Gestión interpersonal	-.059**	.198**	-.018	-.255**	-.107**	-.121**	-.122**
	9. Habilidad personal afectiva	-.016	.158**	-.012	-.264**	-.131**	-.165**	-.070**
Soledad	10. Soledad emocional	.167**	-.083**	.115**	.491**	.260**	.292**	.147**
	11. Evaluación subjetiva de la red social	-.020	.295**	-.029	-.367**	-.177**	-.213**	-.111**
Empatía	12. Empatía emocional	.119**	.187**	-.100**	.008	.083**	.071**	-.060**
	13. Empatía cognitiva	.071**	.242**	-.047*	-.100**	.038	.008	-.051*
Alexitimia	14. Alexitimia	.331**	.138**	.122**	.360**	.314**	.318**	.202**

* $p < .05$, ** $p < .01$

En la tabla 21 podemos apreciar la mayoría de significación en las correlaciones entre las dimensiones individuales y las del ámbito virtual.

Por último, estudiaremos las posibles correlaciones de todas las variables individuales analizadas con los factores de la variable del ámbito virtual reflejadas en la tabla 21. En ésta se muestra cómo el factor violencia y rechazo correlaciona de forma negativa con todos los factores de autoestima así como con los de la variable asertividad, y los factores evaluación subjetiva de la red social y empatía cognitiva. Tan solo muestra una correlación positiva relevante con la dimensión soledad emocional ($r = .491$, $p < .01$) y menos notoria con empatía emocional ($r = .008$, $p < .01$).

De la misma forma, la dimensión que mide la dependencia de redes sociales correlaciona de forma inversa con todas las dimensiones del autoconcepto y la asertividad; sin embargo, lo hace de forma positiva con la soledad emocional ($r = .167, p < .01$), así como con los dos factores de empatía en la medida: empatía emocional ($r = .119, p < .01$), empatía cognitiva ($r = .071, p < .01$) y la dificultad para identificar y expresar emociones ($r = .331, p < .01$). El factor fortalecimiento de la amistad, en cambio, suele establecer correlaciones positivas con las variables individuales, especialmente con la autoestima social ($r = .211, p < .01$), excepto en los siguientes casos: autoestima académica ($r = -.064, p < .01$) y autoestima emocional ($r = -.069, p < .01$). Resaltamos también la correlación positiva con el factor apoyo emocional externo ($r = .214, p < .01$), evaluación subjetiva de la red social ($r = .295, p < .01$) y la empatía cognitiva ($r = .242, p < .01$). Tan solo se vuelve a invertir la relación con el factor soledad emocional con ($r = -.083, p < .01$).

El factor facilitador social obtiene una correlación negativa con todos los que componen la variable asertividad, así como con la variable empatía. Mantiene este sentido de la correlación claramente con el factor del autoconcepto, autoestima académica ($r = -.220, p < .01$) y autoestima familiar ($r = -.104, p < .01$), e invierte este sentido hacia una correlación positiva con el resto de factores de la variable. En referencia a su correlación con la variable soledad, establece una correlación positiva con soledad emocional ($r = .115, p < .01$) y negativa con la evaluación subjetiva de la red social ($r = -.029, p < .01$).

En cuanto al ámbito virtual, tenemos que los factores de ciberacoso tanto mediante móvil como por Internet correlacionan todos de forma negativa con los factores del autoconcepto, así como con los de asertividad, y en concreto con el factor de evaluación subjetiva de la red social. En cambio, correlaciona de forma positiva con la soledad emocional en la medida ciberacoso móvil ($r = -.138, p < .01$) y ciberacoso Internet ($r = -.138, p < .01$), así como con los dos factores empáticos, empatía emocional y cognitiva, y mantiene el sentido positivo con el factor que mide la dificultad para identificar y expresar emociones de la forma ciberacoso móvil ($r = .314, p < .01$) e Internet ($r = -.318, p < .01$).

La variable que mide el carácter agresor desde el ciberacoso correlaciona de forma negativa con la autoestima académica ($r = -.138, p < .01$), emocional ($r = -.138, p < .01$) y familiar ($r = -.138, p < .01$), mientras que lo hace de forma positiva con la autoestima social ($r = -.138, p < .01$) y física ($r = -.138, p < .01$). La tabla 5 nos muestra que, al igual que los factores que miden el ciberacoso

recibido desde móvil o Internet, el carácter agresor en el mismo medio correlaciona, igualmente, de forma negativa con todos los factores de la asertividad. Se observa que correlaciona en modo positivo con la soledad emocional ($r = .147$, $p < .01$) y la dificultad para identificar y expresar emociones ($r = .202$, $p < .01$), y lo hace de forma negativa con la evaluación subjetiva de la red social ($r = -.111$, $p < .01$), así como con ambos factores de empatía emocional ($r = -.060$, $p < .01$) y cognitiva ($r = -.051$, $p < .01$).

2.2 Ámbito escolar

2.2.1 Análisis de matriz de correlaciones de variables escolares y familiares

Tabla 22. Correlaciones de variables escolares con variables familiares

		Com. abierta madre	Com. ofens. madre	Com. evit. madre	Com. abierta padre	Comc. ofens. padre	Com. evit. padre	Acept. /implic. madre	Coerción /impos. madre	Acept. /implic. padre	Coerción /impos. padre
Clima escolar	Implicación	-.146**	.130**	.129**	-.194**	.124**	.136**	.107**	-.082**	.133**	-.046*
	Afiliación	-.156**	.191**	.112**	-.195**	.190**	.086**	.131**	-.008	.132**	.018
	Ayuda profesor	-.203**	.189**	.123**	-.206**	.173**	.126**	.193**	-.046*	.168**	-.011

* $p < .05$, ** $p < .01$

En la tabla 22 podemos apreciar la relevancia de casi todas las relaciones de los ámbitos escolar y familiar, exceptuando las correlaciones entre el estilo de socialización coercitivo /impositivo del padre con la afiliación y ayuda del profesor, así como la afiliación con el estilo coercitivo/impositivo de la madre. Se denota claramente una correlación negativa de las dimensiones de comunicación abierta (de la madre y el padre) con todas las dimensiones escolares. Destacan entre éstas la relación de la ayuda del profesor con la comunicación abierta de la madre ($r = -.203$, $p < .01$) y el padre ($r = -.206$, $p < .01$), así como la relación de la comunicación abierta del padre con la implicación escolar ($r = -.194$, $p < .01$) y la afiliación ($r = -.195$, $p < .01$). El estilo coercitivo/impositivo de la madre mantiene también este sentido inverso de la correlación con las dimensiones escolares.

El resto de correlaciones muestran un sentido positivo, entre las que destacan la comunicación ofensiva de la madre con la afiliación ($r = .191$, $p < .01$) y ayuda del profesor ($r = .189$, $p < .01$), la comunicación ofensiva del padre con la afiliación ($r = .190$, $p < .01$) y el estilo de aceptación/implicación de la madre con la ayuda del profesor ($r = .193$, $p < .01$).

2.2.2 Análisis de matriz de correlaciones de variables escolares y sociales

Tabla 23. Correlaciones de variables escolares con variables sociales

		Autopercepción no conformista	Autopercepción conformista	Autopercepción de la reputación	Self público ideal no conformista	Self público ideal conformista	Self público ideal reputacional
Clima escolar	1. Implicación	.132**	-.094**	-.055**	.091**	-.045*	.037
	2. Afiliación	.120**	-.178**	-.123**	.115**	-.106**	-.002
	Ayuda profesor	.192**	-.079**	.005	.135**	-.028	.073**

* $p < .05$, ** $p < .01$

En la tabla 23 se presentan las correlaciones, mayoritariamente significativas, entre dimensiones escolares y sociales, a excepción de la ayuda del profesor con la autopercepción de la reputación y el self público ideal conformista, al igual que el self público ideal reputacional con la implicación y afiliación escolar.

En cuanto al sentido de estas relaciones, tenemos que las dimensiones sociales de la autopercepción no conformista, el self público ideal no conformista y el self público ideal reputacional muestran correlaciones positivas con las dimensiones escolares. Sin embargo, el resto de dimensiones sociales como la autopercepción conformista, la autopercepción de la reputación y el self público ideal conformista correlacionan en sentido inverso con las dimensiones escolares. Destacan entre éstas la relación directa de la autopercepción no conformista con la ayuda del profesor ($r = .192$, $p < .01$) y la inversa de la autopercepción conformista con la afiliación ($r = -.178$, $p < .01$).

2.2.3 Análisis de matriz de correlaciones de variables escolares y virtuales

Tabla 24. Correlaciones de variables escolares con variables virtuales

		Dependencia redes	Fortalecim. amistad	Facilitador social	Violencia rechazo	Ciberacoso móvil	Ciberacoso Internet	Ciberacoso agresores
Clima	1. Implicación	-.139**	.037	-.129**	-.138**	-.120**	-.138**	-.113**
	2. Afiliación	-.123**	.017	-.096*	-.254**	-.169**	-.164**	-.134**
	3. Ayuda profesor	-.160**	-0.24	-.084**	-.132**	-.094**	-.099**	-.142**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Mediante la tabla 24 podemos apreciar la gran significatividad en las relaciones de dimensiones escolares y virtuales, salvo el caso del fortalecimiento de la amistad que no ofrece esta relevancia con la implicación ni con la ayuda del profesor.

Cabe reseñar, igualmente, el sentido negativo de las relaciones entre las tres dimensiones del ciberacoso (móvil, Internet y agresores) con las dimensiones escolares. En cambio, las relaciones del resto de dimensiones del ámbito virtual como la dependencia de redes, fortalecimiento de la amistad, facilitador social y violencia y rechazo correlacionan de manera positiva con las dimensiones escolares a excepción de la relación de la afiliación escolar con el fortalecimiento de la amistad ($r = -.010$, $p < .01$). Destaca la fortaleza de la relación de la afiliación escolar con la violencia y rechazo ($r = .257$, $p < .01$).

2.3 Ámbito familiar

2.3.1 Análisis de matriz de correlaciones entre variables de ámbito familiar

Tabla 25. Correlaciones de variables familiares entre sí

		Comunic. abierta madre	Comunic. ofensiva madre	Comunic. evitativa madre	Comunic. abierta padre	Comunic. ofensiva padre	Comunic. evitativa padre	Aceptación /implicación madre	Coerción /imposición madre	Aceptación /implicación padre	Coerción /imposición padre
Comunicación familiar	1. Comunicación abierta madre	-									
	2. Comunicación ofensiva madre	-.350**	-								
	3. Comunicación evitativa madre	-.134**	.335**	-							
	4. Comunicación abierta padre	.692**	-.292**	-.097**	-						
	5. Comunicación ofensiva padre	-.223**	.693**	.238**	-.388**	-					
	6. Comunicación evitativa padre	-.077**	.232**	.705**	-.139**	.329**	-				
Socialización	7. Aceptación /implicación madre	.422**	-.262**	-.150**	.350**	-.208**	-.153**	-			
	8. Coerción /imposición madre	-.067**	.157**	.137**	-.042*	.140**	.101**	.179**	-		
	9. Aceptación /implicación padre	.304**	-.211**	-.090**	.440**	-.273**	-.166**	.769**	.171**	-	
	10. Coer./imposición padre	.010	.091**	.085**	.013	.133**	.093**	.211**	.770**	.235**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

En la tabla 25 se verifica la significatividad de las relaciones entre las dimensiones familiares tanto comunicativas como de los estilos de socialización familiar, excepto la relación del estilo coercitivo/impositivo del padre con la comunicación abierta con la madre y con el padre. Las relaciones entre las dimensiones de comunicación conflictiva (evitativa u ofensiva) y los estilos de aceptación/implicación (con madre y padre) son negativas. Similar sentido de relación y menor fortaleza se da entre el estilo coercitivo/impositivo de la madre y la comunicación abierta (con madre y padre). Sin embargo, se antoja curiosa la no relevancia de las comunicaciones abiertas de padre y madre con el estilo coercitivo/impositivo en el caso del padre, como vimos al comienzo.

Destacan, igualmente, relaciones entre el estilo de aceptación e implicación con los estilos de comunicación abierta especialmente de la madre ($r = .422$, $p < .01$) y el padre ($r = .350$, $p < .01$). En sentido negativo subrayamos también la correlación del estilo de aceptación/implicación de la madre con la comunicación ofensiva de la madre ($r = -.262$, $p < .01$) y el padre medida ($r = -.208$, $p < .01$). Asimismo, las relaciones entre el estilo de aceptación/implicación del padre con los estilos de comunicación abierta de la madre ($r = .304$, $p < .01$) y el padre ($r = .440$, $p < .01$) y en sentido negativo subrayamos también la correlación del estilo de aceptación/implicación de la madre con la comunicación ofensiva de la madre ($r = -.211$, $p < .01$) y el padre medida ($r = -.273$, $p < .01$).

El estilo de aceptación e implicación del padre sigue las mismas direcciones de correlación en el caso de la madre, que correlaciona de forma positiva con las variables que miden la comunicación abierta tanto con la madre ($r = .304$, $p < .01$) como con el padre ($r = .440$, $p < .01$). Las correlaciones en el caso de este estilo con la comunicación con la madre ofensiva se vuelve negativa ($r = -.211$, $p < .01$) en el caso evitativo ($r = -.090$, $p < .01$), así como la comunicación ofensiva con el padre correlaciona en la medida ($r = -.273$, $p < .01$) y la evitativa del modo ($r = -.166$, $p < .01$).

2.3.2 Análisis de matriz de correlaciones de variables familiares y sociales

Tabla 26. Correlaciones de variables familiares con variables sociales

		Autopercepción no conformista	Autopercepción conformista	Autopercepción de la reputación	Self público ideal no conformista	Self público ideal conformista	Self público ideal reputacional
Comunicación	1. Comunicación abierta madre	-.187**	.186**	.120**	-.210**	.130**	-.014
	2. Comunicación ofensiva madre	.251**	-.135**	-0.009	.180**	-.043*	.087**
	3. Comunicación evitativa madre	.101**	-.067**	-.030	.073**	.017	.039
	4. Comunicación abierta padre	-.162**	.193**	.140**	-.195**	.103**	-.026
	5. Comunicación ofensiva padre	.221**	-.097**	-.031	.161**	-.017	.078**
	6. Comunicación evitativa padre	.072**	-.053**	-.024	.052*	.019	.063**
Socialización	7. Aceptación/implicación madre	-.198**	.163**	.059**	-.171**	.058**	-.062**
	8. Coerción /imposición madre	.054**	.034	.010	.042*	.024	.059**
	9. Aceptación/implicación padre	-.153**	.162**	.065**	-.136**	.044*	-.054**
	10. Coerción /imposición padre	.020	.052*	.036	.018	.023	.058**

* $p < .05$, ** $p < .01$

La tabla 26 nos muestra que no hay una significación general mayoritaria entre las relaciones de estos ámbitos, ya que únicamente nos permite afirmar que solo los estilos de socialización parental de aceptación/implicación de la madre o el padre correlacionan significativamente con todas las dimensiones sociales. Por otro lado, las dimensiones sociales autopercepción no conformista y self público ideal no conformista correlacionan de forma relevante con todas las dimensiones familiares excepto el estilo de coerción/imposición con el padre.

En cuanto al sentido de las relaciones, se observa que la comunicación abierta (madre y padre) y los estilos de socialización aceptación/implicación (madre y padre) correlacionan de forma negativa tanto con la autopercepción no conformista como con el self público ideal no conformista. Las dimensiones de comunicación familiar conflictivas (madre y padre) correlacionan también en sentido inverso con la autopercepción conformista. Destaca la significatividad de relaciones como la autopercepción no conformista con la comunicación abierta de la madre ($r = -.187, p < .01$), comunicación ofensiva de la madre ($r = .251, p < .01$), comunicación ofensiva del padre ($r = .221, p < .01$) y aceptación/implicación de la madre ($r = -.198, p < .01$).

Por otro lado, la autopercepción conformista muestra correlaciones significativas a destacar con la comunicación abierta de la madre ($r = .186, p < .01$) y la del padre ($r = .193, p < .01$). Por último, el self público ideal no conformista se relaciona de forma también relevante con la comunicación abierta de la madre ($r = -.210, p < .01$), del padre ($r = -.195, p < .01$), así como la comunicación ofensiva de la madre ($r = .180, p < .01$) y el estilo de aceptación/implicación también de la madre ($r = -.171, p < .01$).

2.3.3 Análisis de matriz de correlaciones de variables familiares y virtuales

Tabla 27. Correlaciones de variables familiares con variables virtuales

		Dependencia redes	Fortalec. amistad	Facilitador social	Violencia rechazo	Ciberacoso móvil	Ciberacoso Internet	Ciberacoso agresores
Comunicación familiar	1. Comunicación abierta madre	-.182**	.037	-.101**	-.225**	-.107**	-.128**	-.165**
	2. Comunicación ofensiva madre	.273**	.092**	.138**	.247**	.193**	.196**	.215**
	3. Comunicación evitativa madre	.167**	.065**	.075**	.151**	.108**	.104**	.095**
	4. Comunicación abierta padre	-.190**	.012	-.098**	-.278**	-.159**	-.179**	-.160**
	5. Comunicación ofensiva padre	.245**	.089**	.129**	.263**	.199**	.198**	.203**
	6. Comunicación evitativa padre	.170**	.114**	.054**	.130**	.092**	.081**	.065**
Socialización	7. Aceptación/ implicación madre	-.123**	-.020	-.006	-.139**	-.071**	-.116**	-.128**
	8. Coerción /imposición madre	.136**	.067**	.096**	.111**	.116**	.108**	.054**
	9. Aceptación /Implicación padre	-.119**	-.025	.014	-.153**	-.074**	-.104**	-.119**
	10. Coerción /imposición padre	.080**	.036	.083**	.082**	.065**	.060**	.037

* $p < .05$, ** $p < .01$

La tabla 27 nos informa de la casi total significatividad que muestran las relaciones entre los ámbitos familiar y virtual. Las pocas excepciones las presentan las relaciones de las dimensiones aceptación/implicación de ambos progenitores con las dimensiones virtuales fortalecimiento de la amistad y facilitador social, así como el estilo de coerción/imposición del padre con el fortalecimiento de la amistad y con el carácter agresivo en el ciberacoso. En cuanto a las dimensiones de comunicación familiar, correlacionan significativamente todas excepto las dimensiones de comunicación abierta con ambos progenitores con el fortalecimiento de la amistad en el ámbito virtual.

Por otro lado, tenemos que la comunicación abierta con ambos progenitores correlaciona en sentido inverso con las dimensiones virtuales. Entre estas destacan especialmente la correlación entre la comunicación abierta de la madre con la dependencia ($r = -.182$, $p < .01$) y violencia y rechazo ($r = -.225$, $p < .01$). La comunicación abierta con el padre se relaciona, asimismo, de forma aún más relevante con la dependencia ($r = -.190$, $p < .01$) y violencia y rechazo ($r = -.278$, $p < .01$). Otras correlaciones relevantes son las existentes entre la comunicación ofensiva de la madre con dependencia de RSV ($r = .273$, $p < .01$), violencia y rechazo ($r = .247$, $p < .01$), ciberacoso desde móvil ($r = .193$, $p < .01$), desde Internet ($r = .196$,

$p < .01$) y, especialmente, como agresor desde ciberacoso ($r = .215$, $p < .01$). También la comunicación ofensiva del padre tiene relaciones relevantes con la dependencia de RSV ($r = .245$, $p < .01$), violencia y rechazo ($r = .263$, $p < .01$), ciberacoso desde el móvil ($r = .199$, $p < .01$), desde Internet ($r = .198$, $p < .01$) y ciberacoso como agresor ($r = .203$, $p < .01$).

En cuanto a las relaciones de las dimensiones de socialización parental con las virtuales, la tabla 27 nos muestra el sentido inverso entre los estilos de aceptación/implicación de ambos progenitores con las dimensiones virtuales, y destaca del resto la relación entre el estilo de aceptación/implicación del padre con la violencia y rechazo ($r = -.153$, $p < .01$).

2.4 Ámbito social

2.4.1 Análisis de matriz de correlaciones de sociales y virtuales

Tabla 28. Correlaciones de variables sociales con variables virtuales

		Dependencia redes	Fortalec. amistad	Facilitador social	Violencia rechazo	Ciberacoso móvil	Ciberacoso Internet	Ciberacoso agresores
Reputación social	1. Autopercepción no conformista	.221**	.081**	.217**	.180**	.207**	.186**	.359**
	2. Autopercepción conformista	-.035	.157**	.026	-.266**	-.083**	-.115**	-.118**
	3. Autopercepción de la reputación	.075**	.174**	.011	-.202**	-.079**	-.114**	.026
	4. Self público ideal no conformista	.174**	.040	.187**	.173**	.133**	.138**	.282**
	5. Self público ideal conformista	.039	.152**	.005	-.121**	-.024	-.027	-.090**
	6. Self público ideal reputacional	.222**	.147**	.32	.030	.022	.024	.066**

* $p < .05$, ** $p < .01$

En la tabla 28 podemos observar que únicamente la dimensión violencia y rechazo se relaciona de manera significativa con la totalidad de dimensiones de la reputación social. Las dimensiones fortalecimiento de la amistad y ciberacoso agresores lo hacen con todas ellas menos con self público ideal no conformista y autopercepción de la reputación, respectivamente. Respecto al sentido de las correlaciones, la tabla muestra que el factor reputación social se relaciona entero de forma positiva con la dimensión dependencia de las RSV, fortalecimiento de la amistad y facilitador social. En cambio, la dimensión violencia y rechazo y el factor ciberacoso al completo se relacionan de forma inversa con las dimensiones sociales autopercepción conformista, autopercepción de la reputación y self público ideal conformista.

En primer lugar, cabe destacar por su relevancia la relación del rol agresor en el ciberacoso con la autopercepción no conformista ($r = .359, p < .01$) y con el self público ideal no conformista ($r = .282, p < .01$). Asimismo, la relación de la autopercepción no conformista con la dependencia de RSV ($r = .221, p < .01$), el carácter facilitador social ($r = .215, p < .01$), la violencia y rechazo ($r = .180, p < .01$) y la victimización ciberacoso a través del móvil ($r = .207, p < .01$).

A su vez, cabe destacar la significativa relación inversa de la autopercepción conformista con la violencia y rechazo ($r = -.266, p < .01$), la autopercepción de la reputación con el carácter fortalecedor de la amistad de las RSV ($r = .187, p < .01$), así como el self público ideal no conformista con facilitador social ($r = .184, p < .01$) y, por último, el self público ideal reputacional con la dependencia en RSV ($r = .251, p < .01$).

2.5 Ámbito virtual

2.5.1 Análisis de matriz de correlaciones entre variables del ámbito virtual

Tabla 29. Correlaciones de variables virtuales con variables virtuales

		Depend. redes	Fortalecim amistad	Facilitador social	Violencia rechazo	Ciberacoso móvil	Ciberacoso Internet	Ciberacoso agresores
Socialización en redes virtuales	1. Dependencia redes	-						
	2. Fortalec. de la amistad	.414**	-					
	3. Facilitador social	.398**	.347**	-				
	4. Violencia y rechazo	.366**	.051**	.230**	-			
Victimización ciberacoso	5. Ciberacoso móvil	.270**	.136**	.205**	.403**	-		
	6. Ciberacoso Internet	.281**	.114**	.210**	.441**	.758**	-	
Agresor ciberacoso ciberacoso		.296**	.119**	.232**	.303**	.413**	.450**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

La tabla 29 muestra una lógica significatividad entre todas las dimensiones de los tres factores del mismo ámbito virtual y mantiene, a su vez, un sentido positivo. Destacan, asimismo, la relevancia de relaciones como la dependencia de las RSV con la victimización en ciberacoso desde móvil ($r = .270$, $p < .01$) y desde Internet ($r = .281$, $p < .01$), así como el carácter facilitador social con la victimización de ciberacoso desde el móvil ($r = .205$, $p < .01$) e Internet ($r = .210$, $p < .01$). Por último, la violencia y rechazo también correlaciona con gran fuerza con ciberacoso móvil ($r = .403$, $p < .01$) y desde Internet ($r = .441$, $p < .01$).

El rol agresivo desde ciberacoso se relaciona de forma directa y relevante con la dependencia ($r = .296$, $p < .01$), el carácter facilitador social ($r = .232$, $p < .01$) y la violencia y rechazo ($r = .303$, $p < .01$).

3. Análisis de conglomerados

Resultados de los análisis de conglomerados en dos fases (bietápico), de K medias y tablas de contingencia de la variable dependencia (redes sociales)

Como punto previo al cálculo de MANOVAS Y ANOVAS, se llevaron a cabo análisis de conglomerados en dos fases (bietápico) y el posterior de K medias de la variable de dependencia. Se ha realizado con $K = 4$, según los resultados del bietápico, y mostrando los ANOVAS del conglomerado con las variables utilizadas. También se presentan los resultados de las tablas de contingencia de los conglomerados de cada una de las variables por sexo.

Conglomerados en dos fases

Análisis de conglomerados de K medias de dependencia

Tabla 30. Centros iniciales de los conglomerados

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Dependencia	1,98	3,92	1,00	2,95

Tabla 31. Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Dependencia	1,82	3,05	1,36	2,34

Tabla 32. ANOVA

	Conglomerado	Error	F	Sig.		
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Dependencia	145,391	3	,024	2395	6011,558	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

Tabla 33. Número de casos en cada conglomerado

	1	1108,000
	2	105,000
Conglomerado	3	765,000
	4	421,000
Válidos		2399,000
Perdidos		,000

Tablas de contingencia de dependencia por sexo

Tabla 34. Contingencia sexo * conglomerados de dependencia

Recuento						
	Conglomerados de dependencia	Total				
	1	2	3	4		
Sexo	Chico	557	43	420	184	1204
	Chica	551	62	345	237	1195
Total		1108	105	765	421	2399

Tabla 35. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,462 ^a	3	,001
Razón de verosimilitudes	17,511	3	,001
Asociación lineal por lineal	,437	1	,508
Nº de casos válidos	2.399		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 52,30.

4. Análisis de discriminantes

4.1 Discriminante de alta y baja violencia escolar

Con objeto de investigar la posible existencia de paralelismos entre el comportamiento escolar fuera y dentro de las redes sociales, estudiaremos qué variables ayudan a discriminar el grado de comportamiento violento en la escuela. Para ello nos ayudamos del siguiente análisis de discriminante para las variables categóricas: **alta / baja violencia escolar**. Vemos qué clasifica correctamente el 82.6 % de los casos agrupados originales

Tabla 36. Porcentaje de alta y baja violencia escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Baja violencia escolar	505	21,1	45,9	45,9
	Alta violencia escolar	596	24,8	54,1	100,0
	Total	1.101	45,9	100,0	
Perdidos	9,00	1.298	54,1		
Total		2.399	100,0		

Tabla 37. Resultados de la prueba M de Box

M de Box	1573,052	
F	Aprox.	2,717
	gl1	561
	gl2	3456332,208
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales.

Tabla 38. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,700 ^a	100,0	100,0	,642

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 39. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,588	574,700	33	,000

Tabla 40. Funciones en los centroides de los grupos

Alta y baja violencia escolar	Función
	1
Baja violencia escolar	-,908
Alta violencia escolar	,770

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos.

Tabla 41. Matriz de estructura con correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

	Función
	1
Autopercepción no conformista	,634
Dependencia	,523
Conflicto	,434
Violencia y rechazo	,396
Self público ideal no conformista	,396
Comunicación ofensiva madre	,371
Comunicación ofensiva padre	,328
Self público ideal reputacional	,317
Autopercepción conformista	-,306
Cohesión	-,275
Autoestima familiar	-,267
Facilitador social	,263
Comunicación abierta madre	-,260
Fortalecimiento de la amistad	,258
Comunicación abierta padre	-,249
Autoestima académica	-,246

Comunicación evitativa padre	,230
Comunicación evitativa madre	,216
Soledad emocional	,202
Expresividad	-,182
Habilidad personal práctica	-,180
Apoyo emocional externo	-,166
Gestión interpersonal	-,131
Autoestima emocional	-,128
Empatía cognitiva	-,124
Evaluación subjetiva de la red social	-,116
Empatía emocional	-,107
Autopercepción de la reputación	,104
Autoestima física	,083
Self público ideal conformista	-,081
Autoestima social	-,052
Habilidad personal afectiva	-,033
Tipo soc.	-,012

Dicha matriz nos informa de que las variables que ayudan a discriminar el adolescente con puntuaciones altas en violencia escolar son, en primer lugar y con gran significatividad, la autopercepción no conformista, seguida de variables del ámbito virtual como dependencia y violencia y rechazo, así como también el grado de conflicto, la puntuación del self público ideal no conformista. Le siguen variables del estilo de socialización parental, en concreto el tipo de comunicación ofensiva, primero con la madre y después con el padre. Por último, el self público ideal reputacional, el carácter facilitador social de las redes sociales así como su función como fortalecedora de la amistad, unido a la comunicación evitativa con la madre y la soledad emocional ayudan a discriminar también en este sentido. Por otro lado, las variables que discrimina al adolescente con baja violencia son la autopercepción conformista, seguida de la cohesión, la autoestima familiar, los estilos de comunicación abierta con la madre y el padre, en este orden, y en último lugar la autoestima académica.

Por último, para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presentan en la siguiente tabla los resultados de la clasificación de los grupos de baja y alta violencia escolar que, como podemos apreciar, predice el 82,6% de los casos. Así, predice correctamente a los adolescentes con baja puntuación en violencia escolar en un 83,6% con un 16,4% de error y a los de alta violencia escolar en un 81,7% con un 18,3% de error.

Tabla 42. Resultados de la clasificación

		Alta y baja violencia escolar	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
			Baja Violencia escolar	Alta Violencia escolar	
Original	Recuento	Baja violencia escolar	422	83	505
		Alta violencia escolar	109	487	596
		Casos desagrupados	749	548	1297
	%	Baja violencia escolar	83,6	16,4	100,0
		Alta violencia escolar	18,3	81,7	100,0
		Casos desagrupados	57,7	42,3	100,0

a. Clasificados correctamente el 82,6% de los casos agrupados originales.

4.2 Discriminante de alta y baja dependencia de las RSV

Dado el objetivo específico de nuestra tesis, procedemos a realizar un análisis de discriminante para predecir qué tipo de alumno padece una alta o baja dependencia de las redes sociales, en el sentido de qué variables favorecerán más la pertenencia a uno de estos conjuntos. En este análisis la variable dependiente será la dependencia de las redes sociales, y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis.

A continuación deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que significará que los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 43. Resultados de la prueba

M de Box	1854,753	
F	Aprox.	2,700
	gl1	666
	gl2	4337090,663
	Sig.	,000

Cta la hipótesis nula de que las matrices de varianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 44, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes, que indican en qué medida existe una relación entre que un adolescente se considere en el conjunto de alta dependencia con las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica $\eta^2 = .594$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos.

La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 44. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,545 ^a	100,0	100,0	,594

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 45. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,647	513,722	36	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media (centroide), que es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides, que representan los conjuntos de alta y baja dependencia, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 46. Funciones en los centroides de los grupos

Alta y baja dependencia redes	Función
	1
Baja dependencia	-,741
Alta dependencia	,735

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas
evaluadas en las medias de los grupos

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir el grado alto o bajo de dependencia de las redes sociales, y se considerarán las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 47. Matriz de estructura

	Función
	1
Dificultad para identificar y expresar emociones	,548
Ciberacoso agresores	,502
Ciberacoso Internet	,442
Comunicación ofensiva madre	,432
Ciberacoso móvil	,432
Comunicación ofensiva padre	,390
Self público ideal reputacional	,380
Autopercepción no conformista	,365
Comunicación abierta padre	-,324
Comunicación evitativa padre	,312
Ayuda del profesor	-,310
Comunicación evitativa madre	,287
Comunicación abierta madre	-,287
Self público ideal no conformista	,279
Autoestima familiar	-,272
Autoestima académica	-,257
Soledad emocional	,255
Habilidad personal práctica	-,247
Implicación	-,245
Aceptación/implicación madre	-,237
Afiliación	-,229
Empatía emocional	,218
Aceptación/implicación padre	-,212

Autoestima emocional	-,210
Coerción/imposición madre	,206
Autopercepción de la reputación	,143
Gestión interpersonal	-,117
Coerción/imposición padre	,113
Empatía cognitiva	,111
Autoestima social	,098
Self público ideal conformista	,061
Autopercepción conformista	-,055
Autoestima física	-,042
Apoyo emocional externo	-,039
Evaluación subjetiva de la red social	-,034
Habilidad personal afectiva	-,011

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

La citada tabla confirma que la dificultad para identificar y expresar emociones ayuda en gran medida a predecir, y de forma positiva, la alta dependencia. Descendiendo de forma progresiva, pero sin menoscabar su significatividad, la implicación y la cibervictimización en ciberacoso predice nuestra variable dependiente. Le siguen variables como la comunicación ofensiva con la madre, la cibervictimización en este caso desde el móvil, la comunicación ofensiva con el padre, el self público ideal reputacional, la autopercepción no conformista, la comunicación evitativa con el padre, así como con la madre, el self público ideal no conformista y las variables individuales, la soledad emocional seguido de la empatía emocional y, en último término, el estilo de socialización parental coercitivo e impositivo con la madre, todos estos en modo positivo.

Por otro lado, tenemos, en orden de significatividad, el conjunto de variables que ayudan a predecir la baja dependencia, como son, en primer lugar, la comunicación abierta con el padre seguida de la ayuda del profesor, la comunicación abierta con la madre, la autoestima familiar, académica, la habilidad personal práctica, la implicación escolar, el estilo de socialización de aceptación e implicación con la madre, la afiliación escolar, el mismo estilo de aceptación pero con el padre y, por último, la autoestima emocional.

Podríamos decir, en síntesis, que existe una relevante mayor significatividad para poder predecir la alta dependencia en cuanto al factor dificultad para identificar y expresar emociones de la mano de la variable individual alexitimia. Le siguen en esta capacidad de predicción variables presentes también en el entorno virtual, como son las que miden el grado de agresión o victimización a través del ciberacoso, lo cual parece sugerir que un adolescente victimizado o agresor en las redes sociales adolecerá de una probable alta dependencia a las mismas. El ámbito familiar también es significativo para esta predicción, en concreto, la puntuación en comunicación ofensiva con el padre y especialmente con la madre, así como la evitativa con la madre y, en especial, con el padre. No podemos dejar atrás el ámbito social, pues las variables self público ideal reputacional, la autopercepción no conformista y el self público ideal no conformista. Aunque es la menos significativa, sigue sobre la frontera de ,20, por lo que no queremos dejar pasar inadvertida el estilo coercitivo e impositivo solo con la madre en esta predicción.

Los factores presentes en la matriz de estructura del ámbito individual, como autoestima y la asertividad, así como del ámbito escolar como implicación y afiliación ayudan, en cambio, a predecir la baja dependencia, aunque con mucha menor significación que el resto de ámbitos mencionados para el conjunto más problemático de alta dependencia. Por último, para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla, los resultados de la clasificación de los grupos de baja y alta dependencia que, como podemos apreciar, predice el 76,9% de los casos. Así predice correctamente a los adolescentes con baja dependencia en un 78,8% con un 21,2% de error y a los de alta dependencia en un 75,1% con un 24,9% de error.

Tabla 48. Resultados de la clasificación

		Alta y baja dependencia de redes sociales	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
			Baja dependencia	Alta dependencia	
Original	Recuento	Baja dependencia	471	127	598
		Alta dependencia	150	453	603
		Casos desagrupados	724	474	1198
	%	Baja dependencia	78,8	21,2	100,0
		Alta dependencia	24,9	75,1	100,0
		Casos desagrupados	60,4	39,6	100,0

a. Clasificados correctamente el 76,9% de los casos agrupados originales

4.3 Discriminante de alto y bajo fortalecimiento de la amistad

Procedemos a realizar un análisis de discriminante para predecir la medida en la que el adolescente utilizará las redes sociales como elemento que fortifique y torne más robusto su propio círculo de amistades. En este análisis la variable dependiente será el fortalecimiento de la amistad y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis.

A continuación, deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que significará que los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 49. Resultados de la prueba M de Box

M de Box	1178,294	
F	Aprox.	1,713
	gl1	666
	gl2	3987284,048
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 50, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes, e indican en qué medida existe una relación entre que un adolescente se considere en el conjunto de alto o bajo fortalecimiento de la amistad con las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica es $\eta^2 = .556$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 50. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,448 ^a	100,0	100,0	,556

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Tabla 51. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,691	425,551	36	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides, que representan los conjuntos de bajo y alto fortalecimiento de la amistad, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 52. Funciones en los centroides de los grupos

Alto y bajo fortalecimiento de la amistad	Función
	1
Bajo fortalecimiento de la amistad	-,712
Alto fortalecimiento de la amistad	,628

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir la pertenencia a los conjuntos de bajo o alto fortalecimiento de la amistad y consideran las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 53. Matriz de estructura

	Función
	1
Evaluación subjetiva de la red social	,548
Empatía cognitiva	,467
Empatía emocional	,398
Autoestima social	,388
Apoyo emocional externo	,367
Gestión interpersonal	,346
Autopercepción de la reputación	,304
Self público ideal reputacional	,272
Dificultad para identificar y expresar emociones	,270
Autopercepción conformista	,269
Habilidad personal afectiva	,251
Ciberacoso móvil	,249
Ciberacoso agresores	,243
Self público ideal conformista	,237
Comunicación evitativa padre	,204
Ciberacoso Internet	,198
Comunicación ofensiva padre	,167
Comunicación ofensiva madre	,150
Coerción/imposición madre	,148
Autoestima emocional	-,147
Autoestima académica	-,143
Autopercepción no conformista	,141
Soledad emocional	-,135
Comunicación evitativa madre	,121
Implicación	-,114
Comunicación abierta madre	,107
Coerción/imposición padre	,084
Ayuda del profesor	-,076
Self público ideal no conformista	,061
Comunicación abierta padre	,054
Aceptación/implicación madre	,026
Autoestima familiar	,020
Afiliación	-,011
Habilidad personal práctica	-,005
Aceptación/implicación padre	,004
Autoestima física	,004

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas . Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Esta matriz de estructura nos muestra que todas las variables que ayudan a realizar esta predicción lo hacen en modo positivo, con lo que nos servirán para pronosticar la probabilidad de emplear la red como un instrumento altamente fortalecedor de la amistad. A este fin parecen contribuir distintos factores y variables del ámbito personal como es, en primer lugar, la evaluación subjetiva de la red social, seguido con distancia de los dos factores que conforman la empatía, cognitiva y emocional, también separados de forma significativa. Reduciéndose estas diferencias pero manteniendo el orden descendente en cuanto a significación en la predicción, tenemos la autoestima social, el apoyo emocional externo y la gestión interpersonal.

Acto seguido contamos con la predicción de factores del ámbito social, como son la autopercepción de la reputación, el self público ideal reputacional, seguido del factor individual dificultad para identificar y expresar emociones. A esta le sigue la autopercepción conformista, la habilidad personal afectiva así como variables provenientes del ámbito virtual con similar significación como son el ciberacoso móvil, agresión mediante ciberacoso y, por último, la variable self público ideal conformista y la comunicación de tipo evitativo con el padre.

Por último, para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla, con los resultados de la clasificación de los grupos de alto y bajo fortalecimiento de la amistad que, como podemos apreciar, realiza una predicción correcta en un 75,1% de los casos. Así predice correctamente a los adolescentes con bajo fortalecimiento de la amistad en RSV en un 70,4% con un 29,6% de error y a los de alto fortalecimiento en un 79,3% con un 20,7% de error.

Tabla 54. Resultados de la clasificación^a

Original		Alto y bajo fortalecimiento de la amistad	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
			Bajo Fortalecimiento de la amistad	Alto Fortalecimiento de la amistad	
	Recuento	Bajo Fortalecimiento de la amistad	386	162	548
		Alto fortalecimiento de la amistad	129	493	622
		Casos desagrupados	504	725	1229
	%	Bajo fortalecimiento de la amistad	70,4	29,6	100,0
		Alto fortalecimiento de la amistad	20,7	79,3	100,0
		Casos desagrupados	41,0	59,0	100,0

a. Clasificados correctamente el 75,1% de los casos agrupados originales.

4.4 Discriminante de alta y baja violencia y rechazo

Procedemos a realizar un análisis de discriminante para predecir la medida en la que el adolescente padecerá un alto grado de violencia / rechazo a través de las redes sociales. En este análisis la variable dependiente será la variable violencia y rechazo y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis.

A continuación, deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que significará que los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 55. Resultados de la prueba

M de Box	3245,978	
F	Aprox.	4,698
	gl1	666
	gl2	2596573,395
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices
de covarianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 56, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes, e indican en qué medida existe una relación entre que un adolescente se considere en el conjunto de alta o baja violencia y rechazo mediante las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica es $\eta^2 = .692$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 56. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,917 ^a	100,0	100,0	,692

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Tabla 57. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,522	687,851	36	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides, que representan los conjuntos de baja y alta violencia y rechazo en las redes sociales, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 58. Funciones en los centroides de los grupos

Alta y baja violencia y rechazo	Función
	1
Baja violencia y rechazo	-,781
Alta violencia y rechazo	1,171

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas
evaluadas en las medias de los grupos

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir la pertenencia a los conjuntos de diferentes grados de violencia y rechazo considerando las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 59. Matriz de estructura

	Función
	1
Soledad emocional	,728
Ciberacoso Internet	,540
Dificultad para identificar y expresar emociones	,517
Evaluación subjetiva de la red social	-,512
Ciberacoso móvil	,485
Ciberacoso agresores	,420
Comunicación abierta padre	-,379
Autoestima familiar	-,373
Autopercepción conformista	-,373
Comunicación ofensiva padre	,371
Afiliación	-,368
Apoyo emocional externo	-,359
Comunicación ofensiva madre	,353
Gestión interpersonal	-,336
Autoestima social	-,327
Comunicación abierta madre	-,320
Habilidad personal afectiva	-,300
Autopercepción de la reputación	-,258
Autopercepción no conformista	,256
Autoestima emocional	-,256
Habilidad personal práctica	-,249
Self público ideal no conformista	,234
Autoestima académica	-,215

Aceptación/implicación padre	-,211
Implicación	-,201
Ayuda del profesor	-,197
Comunicación evitativa madre	,195
Aceptación/implicación madre	-,193
Autoestima física	-,180
Empatía cognitiva	-,178
Comunicación evitativa padre	,174
Self público ideal conformista	-,164
Coerción/imposición madre	,102
Coerción/imposición padre	,082
Self público ideal reputacional	,057
Empatía emocional	,011

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas . Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

La citada matriz de estructura muestra de forma meridiana el alto grado de significación en cuanto a la variable individual soledad emocional para predecir con gran distancia del resto, la probabilidad de padecer un alto grado de violencia y rechazo en las redes sociales. Tras ésta encontramos variables que nos siguen ayudando a predecir este alto grado de violencia y rechazo como la puntuación de padecer ciberacoso en Internet, algo lógico por el campo semántico que comparten. Le sigue en una decreciente significación la dificultad para identificar y expresar emociones, el ciberacoso recibido a través de móvil, paradójicamente el carácter agresor en ciberacoso. Siguen fomentando esta pertenencia, en orden decreciente de significación, la comunicación ofensiva con el padre, de la madre, la autopercepción no conformista y el self público ideal no conformista.

Por otro lado, menos significación poseen otro conjunto de variables para predecir una baja violencia y rechazo en las redes. Estas son, de mayor a menor, la evaluación subjetiva de la red social, la comunicación abierta con el padre, la autoestima familiar, la autopercepción conformista, la afiliación escolar, el apoyo emocional externo, la gestión interpersonal, la autoestima social, la comunicación abierta con la madre, la habilidad personal afectiva, así como la autopercepción de la reputación, la autoestima emocional, la habilidad personal práctica, la autoestima académica, el estilo de aceptación e implicación del padre y la implicación escolar.

Para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla, con los resultados de la clasificación de los grupos de baja y alta violencia y rechazo en las redes sociales que, como podemos apreciar, realiza una predicción correcta en un 83,1% de los casos. Así, predice correctamente a los adolescentes con bajo padecimiento de violencia y rechazo en las RSV en un 91,0% con un pobre 9,0% de error y a los de alta violencia y rechazo en un 71,2% con un 28,8% de error.

Tabla 60. Resultados de la clasificación^a

	Alta y baja violencia y rechazo	Grupo de pertenencia pronosticado	Total		
			Baja violencia y rechazo	Alta violencia y rechazo	
Original	Recuento	Baja violencia y rechazo	588	58	646
		Alta violencia y rechazo	124	307	431
		Casos desagrupados	979	343	1322
	%	Baja violencia y rechazo	91,0	9,0	100,0
		Alta violencia y rechazo	28,8	71,2	100,0
		Casos desagrupados	74,1	25,9	100,0

a. Clasificados correctamente el 83,1% de los casos agrupados originales

4.5 Discriminante alto y bajo facilitador social

Procedemos a realizar un análisis de discriminante para predecir la medida en la que el adolescente empleará las RSV como un elemento facilitador social. En este análisis la variable dependiente será la variable facilitador social y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis. A continuación, deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que significará que

los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 61. Resultados de la prueba

M de Box	1917,836	
F	Aprox.	2,771
	gl1	666
	gl2	2461450,756
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 62, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes e indican en qué medida existe una relación entre el uso de las RSV como elemento facilitador social y las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica es $\eta^2 = .510$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 62. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,351 ^a	100,0	100,0	,510

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Tabla 63. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,740	301,642	36	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides, que representan los conjuntos de empleo de las RSV como bajo y alto elemento

facilitador social.

Tabla 64. Funciones en los centroides de los grupos

Alto y bajo facilitador social	Función
	1
Bajo facilitador social	-,710
Alto Facilitador social	,494

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas
evaluadas en las medias de los grupos

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir la pertenencia a los diferentes conjuntos considerando las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 65. Matriz de estructura

	Función
	1
Autopercepción no conformista	,530
Ciberacoso agresores	,523
Autoestima académica	-,521
Ciberacoso móvil	,484
Ciberacoso Internet	,470
Self público ideal no conformista	,397
Dificultad para identificar y expresar emociones	,343
Implicación	-,325
Comunicación ofensiva madre	,313
Comunicación ofensiva padre	,313
Autoestima familiar	-,280
Afiliación	-,262
Empatía emocional	-,256
Soledad emocional	,248
Comunicación abierta padre	-,228
Comunicación abierta madre	-,219
Ayuda del profesor	-,215
Coerción/imposición madre	,188
Comunicación evitativa madre	,175
Coerción/imposición padre	,167
Habilidad personal práctica	-,135
Comunicación evitativa padre	,134

Apoyo emocional externo	-,132
Empatía cognitiva	-,117
Autoestima social	,082
Evaluación subjetiva de la red social	-,065
Autoestima física	,053
Self público ideal reputacional	,050
Habilidad personal afectiva	-,050
Gestión interpersonal	-,035
Self público ideal conformista	-,032
Aceptación/implicación madre	-,028
Autoestima emocional	,025
Aceptación/implicación padre	-,012
Autopercepción conformista	,008
Autopercepción de la reputación	,002

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Como se puede apreciar en la citada matriz de estructura, las variables nos ayudan a predecir la probabilidad de que el adolescente emplee las RSV como un elemento que fortalezca en gran medida su propio conjunto de amistades. Estas pertenecen a diferentes ámbitos, como por ejemplo –descritos en orden decreciente–, el social, virtual, individual y familiar. Los factores y variables que predicen en esta dirección de alto fortalecimiento de la amistad son la autopercepción no conformista, el carácter agresor desde el ciberacoso, el padecimiento de ciberacoso a través del móvil y de Internet, el self público ideal no conformista, la dificultad para identificar y expresar emociones, la comunicación ofensiva con la madre y el padre y, en último lugar, con diferencia, la soledad emocional.

Por otro lado, las variables que nos ayudan a predecir el otro conjunto de uso adolescente de las RSV como elemento de bajo fortalecimiento de la amistad son, en orden decreciente, la autoestima académica, la implicación escolar, la autoestima familiar, la afiliación en la escuela, la empatía emocional, la comunicación abierta con el padre y la madre, así como la ayuda del profesor.

Para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla, con los resultados de la clasificación de los grupos de uso de las RSV como bajo y alto fortalecimiento de la amistad que, como podemos apreciar, realiza una predicción correcta en un 73,7% de los casos. Así predice correctamente a los adolescentes con bajo uso como

facilitador social en un 65,4% con un pobre 34,6% de error y a los de alto facilitador social en un 79,4% con un 20,6% de error.

Tabla 66. Resultados de la clasificación^a

		Alto y bajo facilitador social	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
			Bajo facilitador social	Alto facilitador social	
Original	Recuento	Bajo facilitador social	274	145	419
		Alto facilitador social	124	479	603
		Casos desagrupados	501	876	1377
	%	Bajo facilitador social	65,4	34,6	100,0
		Alto facilitador social	20,6	79,4	100,0
		Casos desagrupados	36,4	63,6	100,0

a. Clasificados correctamente el 73,7% de los casos agrupados originales

4.6 Discriminante de alto y bajo comportamiento como ciberagresor

Procedemos a realizar un análisis de discriminante para predecir la medida (alta o baja) en la que el adolescente se comportará como ciberagresor. En este análisis la variable dependiente será la variable ciberacosos agresor y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis. A continuación, deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que significará que los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 67. Resultados de la prueba

M de Box	1834,577	
F	Aprox.	2,538
	gl1	703
	gl2	4549406,761
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 68, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes e indican en qué medida existe una relación entre el comportamiento de ciberacosador y las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica es $\eta^2 = .555$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 68. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,445 ^a	100,0	100,0	,555

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Tabla 69. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,692	532,934	37	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media (centroide) que es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides representan los conjuntos de alto y bajo nivel de comportamiento ciberagresor.

Tabla 70. Funciones en los centroides de los grupos

Alto y bajo ciberagresor	Función
	1
Bajo ciberagresor	-,533
Alto ciberagresor	,834

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas
en las medias de los grupos

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir la pertenencia a los diferentes conjuntos considerando las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 71. Matriz de estructura

	Función
	1
Autopercepción no conformista	,647
Dependencia	,603
Violencia y rechazo	,521
Self público ideal no conformista	,449
Dificultad para identificar y expresar emociones	,449
Facilitador social	,419
Autoestima académica	-,383
Comunicación ofensiva madre	,350
Comunicación ofensiva padre	,345
Comunicación abierta padre	-,321
Comunicación abierta madre	-,306
Fortalecimiento de la amistad	,300
Autoestima familiar	-,298
Ayuda del profesor	-,297
Implicación	-,279
Soledad emocional	,278
Aceptación/implicación madre	-,247
Comunicación evitativa madre	,240
Aceptación/implicación padre	-,231
Comunicación evitativa padre	,201
Afiliación	-,200
Autopercepción conformista	-,195
Apoyo emocional externo	-,190

Habilidad personal práctica	-,184
Evaluación subjetiva de la red social	-,159
Gestión interpersonal	-,158
Self público ideal reputacional	,145
Habilidad personal afectiva	-,115
Coerción/imposición madre	,103
Self público ideal conformista	-,096
Empatía emocional	-,095
Autoestima emocional	-,091
Coerción/imposición padre	,063
Empatía cognitiva	-,051
Autopercepción de la reputación	,031
Autoestima social	,013
Autoestima física	,002

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Analizando la matriz de estructura presente en la tabla, podemos afirmar que altos valores de la autopercepción no conformista alta, de la dependencia en redes sociales y la violencia y rechazo sufrida en la misma, self público ideal no conformista, unido a la dificultad para identificar y expresar emociones, y el grado de uso de las RSV como facilitador social predicen en el orden expuesto y de un modo altamente significativo la probabilidad de un alto nivel de comportamiento ciberacosador de dicho sujeto. Hemos de sumar en la misma dirección, aunque con menor impacto, variables como la comunicación ofensiva con la madre y el padre, así como el uso de las RSV como fortalecimiento de la amistad, la soledad emocional experimentada y, por último, la comunicación evitativa con el padre y más significativamente con la madre.

Por otro lado, tenemos variables que nos ayudarían a predecir la probabilidad de ejercer un bajo comportamiento como ciberacosador, aunque con menos significatividad que las que predicen el efecto más nocivo. Estas son la autoestima académica, la comunicación abierta con el padre y con la madre, la autoestima familiar, la ayuda del profesor, la implicación escolar, así como los estilos de socialización parental de aceptación e implicación con el padre y especialmente con la madre y, por último, la afiliación escolar predice aunque con poca significatividad este comportamiento. Vemos aquí, por tanto, la importancia del núcleo familiar en este tipo de comportamientos.

Para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla con los resultados de la clasificación de los grupos de comportamientos como alto o bajo ciberacoso que, como podemos apreciar, realiza una predicción correcta en un 76,6% de los casos. Así, predice correctamente a los adolescentes con alto comportamiento de ciberacoso en un 61,0% con un pobre 39,0% de error, y a los de bajo ciberacoso en un 86,6% con un 13,4% de error.

Tabla 72. Resultados de la clasificación^a

		Alto y bajo ciberagresor	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
			Bajo ciberagresor	Alto ciberagresor	
Original	Recuento	Bajo ciberagresor	775	120	895
		Alto ciberagresor	223	349	572
		Casos desagrupados	690	242	932
	%	Bajo ciberagresor	86,6	13,4	100,0
		Alto ciberagresor	39,0	61,0	100,0
		Casos desagrupados	74,0	26,0	100,0

a. Clasificados correctamente el 76,6% de los casos agrupados originales

4.7 Discriminante de estatus sociométricos: rechazados y preferidos

El estatus sociométrico arroja luz sobre las relaciones en el grupo aula y establece diferentes casuísticas como preferidos, rechazados, ignorados, de estatus medio y controvertido. Procedemos a realizar un análisis de discriminante para predecir la probabilidad de pertenecer a los dos tipos más alejados, como son rechazados o preferidos. En este análisis la variable dependiente será la variable tipo sociométrico y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis. A continuación, deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que

significará que los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 73: Resultados de la prueba

M de Box	1771,004	
F	Aprox.	1,957
	gl1	820
	gl2	491860,475
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 74, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes e indica en qué medida existe una relación entre dichos tipos sociométricos y las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica es $\eta^2 = .592$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 74. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,541 ^a	100,0	100,0	,592

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Tabla 75. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,649	189,805	40	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media (centroide) que es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides representan los conjuntos de preferidos y rechazados, respectivamente.

Tabla 76. Funciones en los centroides de los grupos

Referidos y rechazados	Función
	1
Preferidos	,884
Rechazados	-,609

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas
evaluadas en las medias de los grupos

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir la pertenencia a los diferentes conjuntos considerando las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 77. Matriz de estructura

	Función
	1
Autoestima académica	,597
Empatía emocional	,372
Autoestima familiar	,363
Facilitador social	-,352
Autopercepción no conformista	-,349
Afiliación	,337
Evaluación subjetiva de la red social	,298
Autopercepción de la reputación	,297
Autoestima social	,283
Violencia y rechazo	-,264
Autopercepción conformista	,256
Coerción/imposición madre	-,250
Apoyo emocional externo	,239
Habilidad personal afectiva	,235
Autoestima emocional	-,234
Gestión interpersonal	,233
Soledad emocional	-,224
Ciberacoso agresores	-,224
Comunicación abierta padre	,215
Coerción/imposición padre	-,210
Comunicación ofensiva padre	-,194
Ciberacoso Internet	-,188
Comunicación evitativa madre	-,180

Self público ideal no conformista	-,180
Comunicación ofensiva madre	-,180
Comunicación abierta madre	,178
Ciberacoso móvil	-,173
Self público ideal conformista	,170
Autoestima física	,170
Dependencia	-,151
Habilidad personal práctica	,139
Aceptación/implicación madre	,131
Empatía cognitiva	,125
Aceptación/implicación padre	,103
Comunicación evitativa padre	-,074
Fortalecimiento de la amistad	,064
Implicación	,063
Dificultad para identificar y expresar emociones	,042
Self público ideal reputacional	,012
Ayuda del profesor	-,003

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Las variables que más fomentan la cercanía al tipo sociométrico de los preferidos en el grupo clase son las siguientes: en primer lugar, y con diferencia, tenemos una variable que comparte el ámbito escolar con la variable dependiente que intentamos predecir, la autoestima académica. Le sigue, aunque con no poca diferencia, la empatía emocional, la autoestima familiar, la afiliación escolar, así como la evaluación subjetiva de la red social, la autopercepción de la reputación, la autoestima social, la autopercepción conformista, el apoyo emocional externo, la habilidad personal afectiva, la gestión interpersonal y la comunicación abierta con el padre.

Por otro lado, las variables que nos ayudan a predecir la probabilidad del adolescente a pertenecer al tipo sociométrico de los rechazados son menos significativas que las que apuntan al otro conjunto. Son las siguientes: el uso de las RSV como facilitador social, la autopercepción no conformista, la violencia y rechazo padecida en estas redes, el estilo coercitivo e impositivo de la madre, la autoestima emocional, la soledad emocional, el ciberacoso agresor, así como el estilo coercitivo e impositivo con el padre.

Para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla con los resultados de la clasificación de los grupos de ambos tipos sociométricos, rechazados y preferidos. Podemos apreciar que realiza una predicción correcta en un 79,6% de los casos. Así, predice correctamente a los adolescentes con tipo sociométrico preferido en un 72,9% con un 27,1% de error y a los de tipo sociométrico de rechazados en un 84,2% con un pobre 15,8% de error.

Tabla 78. Resultados de la clasificación^a

		Preferidos y rechazados	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
				Preferidos	Rechazados
Original	Recuento	Preferidos	137	51	188
		Rechazados	43	230	273
		Casos desagrupados	847	1091	1938
	%	Preferidos	72,9	27,1	100,0
		Rechazados	15,8	84,2	100,0
		Casos desagrupados	43,7	56,3	100,0

a. Clasificados correctamente el 79,6% de los casos agrupados originales

4.8 Discriminante de estatus sociométrico

Dado el conjunto de variables que determinan comportamientos dependientes o relacionados con la violencia y rechazo, consideramos procedente realizar un análisis de discriminante para predecir la probabilidad de pertenecer a estatus sociométricos considerados negativos como son alumnos rechazados o ignorados. En este análisis la variable dependiente será la variable tipo sociométrico y las variables independientes serán las consideradas en los diferentes ámbitos que contempla esta tesis.

A continuación, deberemos contrastar la posibilidad de hipótesis nula mediante el cálculo de las covarianzas poblacionales. Para ello nos ayudamos de la M de Box presente en la tabla y comprobamos hasta qué punto las matrices de covarianza poblacionales son distintas, lo que significará que los grupos a predecir son suficientemente distintos. Tal es el caso que se muestra en dicha tabla.

Tabla 79. Resultados de la prueba

M de Box	1543,002	
F	Aprox.	1,744
	gl1	820
	gl2	944194,601
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales

Se han empleado, como se presenta en la tabla 80, las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis. La correlación canónica denota la relación existente entre los diferentes grupos y las puntuaciones discriminantes e indica en qué medida existe una relación entre dichos tipos sociométricos y las variables introducidas. Como se desprende de este cálculo, la correlación canónica es $\eta^2 = .393$, por lo que se considera un modelo válido para discriminar entre estos dos grupos. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 80. Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,182 ^a	100,0	100,0	,393

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis

Tabla 81. Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1	,846	90,712	40	,000

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media (centroide), que es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides representan los conjuntos de preferidos y rechazados, respectivamente.

Tabla 82. Funciones en los centroides de los grupos

Rechazados vs. ignorados	Función 1
Rechazados	,440
Ignorados	-,413

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas
evaluadas en las medias de los grupos

A continuación, en la matriz de estructura presente en la tabla se presentan las variables que nos ayudarán a predecir la pertenencia a los diferentes conjuntos considerando las puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

Tabla 83. Matriz de estructura

	Función 1
Autoestima académica	-,444
Autopercepción conformista	-,417
Autopercepción no conformista	,407
Empatía emocional	-,373
Violencia y rechazo	,360
Facilitador social	,356
Afiliación	-,348
Habilidad personal afectiva	-,325
Ciberacoso agresores	,300
Apoyo emocional externo	-,296
Coerción/imposición madre	,289
Autoestima emocional	,280
Soledad emocional	,276
Ciberacoso Internet	,274
Autoestima familiar	-,274
Gestión interpersonal	-,264
Coerción/imposición padre	,259
Habilidad personal práctica	-,233
Empatía cognitiva	-,231
Evaluación subjetiva de la red social	-,228
Self público ideal no conformista	,220
Autoestima social	-,209
Autopercepción de la reputación	-,200

Dependencia	,197
Comunicación ofensiva madre	,197
Comunicación ofensiva padre	,178
Ciberacoso móvil	,177
Comunicación abierta padre	-,173
Comunicación evitativa madre	,171
Self público ideal conformista	-,170
Comunicación abierta madre	-,164
Implicación	-,145
Self público ideal reputacional	,137
Fortalecimiento de la amistad	-,086
Autoestima física	-,079
Ayuda del profesor	-,078
Aceptación/implicación madre	-,064
Dificultad para identificar y expresar emociones	-,035
Comunicación evitativa padre	,029
Aceptación/implicación padre	-,022

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función

La matriz de estructura que muestra la tabla arroja luz sobre las variables significativas que nos ayudan a predecir, en primer lugar, los adolescentes con tipo sociométrico ignorado. Estas pertenecen preferentemente al ámbito individual, en concreto nos referimos a la autoestima académica, la autopercepción conformista, la empatía emocional, así como la afiliación escolar, la habilidad personal afectiva, el apoyo emocional externo, la autoestima familiar, la gestión interpersonal, la habilidad personal práctica, la empatía cognitiva, la evaluación subjetiva de la red social, la autoestima social y, por último, la autopercepción de la reputación.

Las variables que nos ayudan a predecir la pertenencia al tipo sociométrico de rechazado son, en primer lugar, del ámbito social la autopercepción no conformista, seguidas de variables pertenecientes a nuestro ámbito de estudio virtual como son la violencia y rechazo, el uso de las RSV como facilitador social, el carácter agresor desde el ciberacoso, el estilo de socialización parental coercitivo e impositivo con la madre, la autoestima emocional, la soledad emocional, el ciberacoso padecido a través Internet, el estilo coercitivo e impositivo por parte del padre, así como el self público ideal no conformista. Existen variables del

ámbito virtual que nos ayudan a predecir la probabilidad de pertenecer al estatus de alumno rechazado y son la variable de dependencia y violencia y rechazo.

Para conocer en qué grado es acertada esta predicción se presenta la tabla con los resultados de la clasificación de los grupos de ambos tipos sociométricos, rechazados e ignorados. Podemos apreciar que realiza una predicción correcta en un pobre 66,7% de los casos. Así, predice correctamente a los adolescentes con tipo sociométrico rechazado en un 60,1% con un 39,9% de error y a los de tipo sociométrico ignorados en un 72,9% con un 27,1% de error.

Tabla 84. Resultados de la clasificación^a

		Rechazados vs. ignorados	Grupo de pertenencia pronosticado	Total	
				Rechazados	Ignorados
Original	Recuento	Rechazados	164	109	273
		Ignorados	79	212	291
		Casos desagrupados	513	1322	1835
	%	Rechazados	60,1	39,9	100,0
		Ignorados	27,1	72,9	100,0
		Casos desagrupados	28,0	72,0	100,0

a. Clasificados correctamente el 66,7% de los casos agrupados originales

5. Análisis multivariados. MANOVAS y ANOVAS

A continuación se muestran los resultados de los ANOVAS (análisis de la varianza) para examinar las posibles diferencias entre los grupos de dependencia de redes sociales, sexo, edad, estilos de socialización parental y tipo sociométrico, y tienen como variables dependientes las dimensiones de los ámbitos individual, familiar, escolar, social y virtual.



5.1 Ámbito individual

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza teniendo en cuenta las dimensiones del ámbito individual y los conglomerados de dependencia, las variables sexo, edad, estilos de socialización parental y tipo sociométrico. Veamos en cada uno de estos casos si este análisis ha puesto de manifiesto efectos simples o posibles interacciones entre dichas variables.

5.1.1 Diferencias en el ámbito individual en función de diferentes niveles de dependencia

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual: autoestima académica, social, emocional, familiar y física, apoyo emocional externo, habilidad personal práctica, gestión interpersonal, habilidad personal afectiva, soledad emocional, evaluación subjetiva de la red social, empatía emocional, empatía cognitiva y dificultad para identificar y expresar emociones junto con los niveles de dependencia de las RSV.

Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito individual en función de los niveles de baja, media baja, media alta y alta dependencia de las redes sociales (Lambda de Wilks $F_{99,7012}=4.796$, $p < .001$, $\eta^2=.63$).

Tabla 85. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,822	4,796	99.000	7012.600	.000	.063

A continuación se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 86. ANOVA con medias, valores F y pruebas Bonferroni entre dimensiones del ámbito individual

Grupo de adolescentes dependientes de las RSV						
	Dependencia				F	p
	Alta	Media alta	Baja media	Baja		
Autoestima académica	53,25c	57,54c	60,94b	65,32a	19.085	.000
Autoestima social	74,41	75,81	74,13	73,52	2.123	.095
Autoestima familiar	73,62d	78,91c	82,77b	85,09a	23.279	.000
Autoestima física	58,72	61,77	62,54	62,66	1.404	.240
Apoyo emocional externo	4,35	4,43	4,43	4,44	0.702	.551
Habilidad personal práctica	4,02b	4,13b	4,23b	4,38a	16.071	.000
Gestión interpersonal	3,86b	3,86b	3,95a	3,96a	4.617	.003
Habilidad personal afectiva	4,14	4,23	4,23	4,21	0.654	.580
Soledad emocional	2,10a	1,96b	1,88c	1,80d	19.773	.000
Evaluación subjetiva de la red social	3,13	3,16	3,17	3,18	0.288	.834
Empatía emocional	3,84a	3,77a	3,70a	3,62b	9.717	.000
Empatía cognitiva	4,20a	4,02b	4,01b	3,97b	5.905	.001
Dificultad para identificar y expresar emociones						

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$

Se observan diferencias estadísticamente significativas en autoestima académica, $F(3, 2395) = 19,085$, $p < 0,000$; y familiar, $F(3, 2395) = 23,279$, $p < 0,000$; así como en habilidad personal práctica, $F(3, 2395) = 16,071$, $p < 0,000$; gestión interpersonal, $F(3, 2395) = 4,617$, $p < 0,05$; soledad emocional, $F(3, 2395) = 19,773$, $p < 0,000$; empatía emocional, $F(3, 2395) = 9,717$, $p < 0,000$ y empatía cognitiva, $F(3, 2395) = 5,905$, $p < 0,05$.

En otros términos, los adolescentes con alta dependencia a las redes sociales tienen menores puntuaciones en autoestima académica y familiar que los adolescentes de los grupos restantes, seguidos de los adolescentes con dependencia media. Además, los adolescentes con baja dependencia informaron de los mayores niveles de autoestima académica y familiar. En relación con la asertividad, los adolescentes con baja dependencia

de las redes sociales obtienen mayores puntuaciones en habilidad personal práctica y gestión interpersonal que los adolescentes con dependencia media baja, media alta y alta. En cuanto a la soledad emocional, se aprecian diferencias significativas entre los cuatro niveles de dependencia, en el sentido de que los adolescentes con mayor dependencia perciben mayor soledad. Los grupos de adolescentes de baja dependencia difieren del resto e informan de una menor empatía emocional. En cambio, los adolescentes con alta dependencia se diferencian significativamente del resto en presentar una mayor empatía de tipo cognitivo.

5.1.2 Diferencias en el ámbito individual en función del factor sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual: autoestima académica, social, emocional, familiar y física, apoyo emocional externo, habilidad personal práctica, gestión interpersonal, habilidad personal afectiva, soledad emocional, evaluación subjetiva de la red social, empatía emocional, empatía cognitiva, dificultad para identificar y expresar emociones y el factor sexo. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito individual en función del sexo (Lambda de Wilks ($F_{33,2342}=11.431$, $p < .000$, $\eta^2=.14$)).

Tabla 87. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor χ^2	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	.861	11,431 ^b	33.000	2342.600	.000
					.139

A continuación se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 88. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dim. del ámbito individual

	Media Chico	Media Chica	F	p
Autoestima académica	58,851	63,9778	35,483	,000
Autoestima social	74,471	74,0103	0,559	,455
Autoestima emocional	58,161	48,4155	162,664	,000
Autoestima familiar	81,633	83,2287	5,497	,019
Autoestima física	67,796	56,7094	208,1	,000
Apoyo emocional externo	4,3113	4,5529	84,361	,000
Habilidad personal práctica	4,2628	4,2394	,597	,440
Gestión interpersonal	3,9287	3,9387	,253	,615
Habilidad personal afectiva	4,2120	4,2225	,154	,695
Soledad emocional	1,8497	1,8991	6,586	,010
Evaluación subjetiva de la red social	3,1552	3,1827	1,899	,168
Empatía emocional	3,4826	3,9079	433,395	,000
Empatía cognitiva	3,8868	4,1264	125,840	,000
Dificultad para identificar y expresar emociones	2,4124	2,8800	118,405	,000

Se observan diferencias estadísticamente significativas en autoestima académica, $F(3, 2395) = 35,483$, $p < 0,000$; emocional, $F(3, 2395) = 162,664$, $p < 0,000$; familiar, $F(3, 2395) = 5,497$, $p < 0,05$ y física $F(3, 2395) = 208,1$, $p < 0,000$; apoyo emocional externo $F(3, 2395) = 84,361$, $p < 0,000$; soledad emocional $F(3, 2395) = 6,586$, $p < 0,05$; empatía emocional $F(3, 2395) = 433,395$, $p < 0,000$; cognitiva $F(3, 2395) = 125,840$, $p < 0,000$ y dificultad para identificar y expresar emociones $F(3, 2395) = 118,405$, $p < 0,000$. En cuanto a la autoestima, las chicas adolescentes informan de más autoestima académica y familiar que los chicos, mientras que ellos obtienen puntuaciones superiores en autoestima emocional y física. El grupo de chicas adolescentes informa de mayor apoyo emocional externo y soledad emocional que ellos, así como de mayor puntuación en empatía emocional, cognitiva y dificultad para identificar y expresar emociones.

5.1.3 Diferencias en el ámbito individual en función del factor edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual y el factor edad. Como se puede apreciar en la tabla 89, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito individual en función de la edad (Lambda de Wilks $F_{66,4684}=4,00$, $p < .000$, $\eta^2=.05$).

Tabla 89. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig	η^2
Lambda de Wilks	,896	4,000 _b	66.000	4684.000	.000	.053

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 90. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor edad y dim. del ámbito individual

	De 12 a 14 años Media	De 15 a 16 años Media	De 17 a 18 años Media	F	p
Autoestima académica	63,4298a	59,6015b	59,4818b	10,029	,000
Autoestima social	75,1186a	74,0531	72,3379b	5,567	,004
Autoestima emocional	52,6440	54,0918	53,5829	1,384	,251
Autoestima familiar	83,8730a	81,3760b	80,6315b	8,546	,000
Autoestima física	63,9473a	61,6111b	59,1864b	10,239	,000
Apoyo emocional externo	4,4124	4,4560	4,4368	1,066	,345
Habilidad personal práctica	4,2778	4,2234	4,2332	1,432	,239
Gestión interpersonal	3,909b	3,9654a	3,9394a	3,184	,042
Habilidad personal afectiva	4,1701b	4,2495a	4,2797a	6,054	,002
Soledad emocional	1,8341b	1,9033a	1,925a	8,306	,000
Evaluación subjetiva de la red social	3,1859	3,1656	3,1312	2,046	,130
Empatía emocional	3,6632b	3,7137	3,7397a	3,954	,019
Empatía cognitiva	3,972b	4,0376a	4,0364	4,426	,012
Dificultad para identificar y expresar emociones					

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$

Se observan diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las cinco dimensiones individuales de la variable autoestima, en cuanto a las diferentes franjas de edad. En concreto, en la autoestima académica, $F(2, 2396) = 10,029$, $p < 0,000$; social, $F(2, 2396) = 5,567$, $p < 0,05$; familiar, $F(2, 2396) = 8,546$, $p < 0,000$ y física, $F(2, 2396) = 10,239$, $p < 0,000$. Del mismo modo, se identifican diferencias significativas en los factores gestión interpersonal, $F(2, 2396) = 3,184$, $p < 0,05$; habilidad personal afectiva, $F(2, 2396) = 6,054$, $p < 0,05$; soledad emocional, $F(2, 2396) = 8,306$, $p < 0,000$; empatía emocional, $F(2, 2396) = 3,954$, $p < 0,05$ y empatía cognitiva, $F(2, 2396) = 4,426$, $p < 0,05$.

Los adolescentes más jóvenes cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años informan de mayor autoestima académica, social, familiar y física que el resto. En cambio, en cuanto a la asertividad, los adolescentes de 15 a 18 años presentan mayor gestión interpersonal y habilidad personal que los más jóvenes, al igual que ocurre con la soledad emocional. Por

último, los adolescentes de mayor edad presentan mayores niveles de empatía, tanto emocional como cognitiva que los más jóvenes.

5.1.4 Diferencias en el ámbito individual en función de los estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual y los estilos de socialización parental. Como se puede apreciar en la tabla 91, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito individual en función de los estilos de socialización parental ($F_{120,7047}=47.76$, $p < .000$, $\eta^2=.49$).

Tabla 91. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks 168	47,760	120.000	47.134	.000	.448

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 92. ANOVA. Diferencias en variables familiares en los estilos de socialización parental

		Estilos de socialización parental				F	p
		Autoritario	Autorizativo	Negligente	Indulgente		
	Autoestima académica	55.62b	62.28 a2	6081 a2	6754 a1	26,841	,000
	Autoestima social	72.69b	76.09a	73,12b	75,00	7,044	,000
	Autoestima emocional	52.73	51.17b	55,44a	53,77	6,086	,000
	Autoestima familiar	73,,1d	85.92b	80,56c	90,48a	115,496	,000
	Autoestima física	58.84b	64.52a	60,50b	65,58a	14,864	, 000
	Apoyo emocional externo	4.30b	4.51a	4,36b	4,57a	21,532	,000
	Habilidad personal práctica	4.09b	4.29a	4,27a	4,33a	10,913	, 000
	Gestión interpersonal	3.84b,2	3.99a	3,91b,1	3,99a	12,621	,000
	Habilidad personal afectiva	4.12a	4.27b	4,19a	4,29b	7,916	, 000
	Soledad emocional	2.00a	1.81b	1.91a	1.77b	25,509	,000
	Evaluación subjetiva de la red social	3.07b	3.26a	3.10b	3.26a	24,806	,000
	Empatía emocional	3.71a	3.74	3.63b	3,69	5,154	,001
	Dificultad para identificar y expresar emociones	2.87a,1	2.58 2	2.67b	2,47b	12,598	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones individuales en cuanto a los niveles de socialización parental. En general, los estilos negligentes e indulgentes de socialización parental se corresponden con mayores niveles de autoestima que los estilos autoritario y autorizativo. En particular, se observa que el estilo autoritario se asocia especialmente a bajos niveles de autoestima académica y que el autorizativo informa de mayor autoestima social que los estilos negligente y autoritario.

En cuanto a la asertividad, los estilos indulgente y autorizativo informan de mayor apoyo emocional externo, habilidad personal práctica y gestión interpersonal que los otros estilos excepto en la habilidad personal afectiva en la que se obtienen mayores puntuaciones en los estilos autoritario y negligente que en los estilos autorizativo e indulgente. En relación a la percepción de soledad, los adolescentes con estilos autoritario y negligente informan de mayores puntuaciones de soledad emocional y menores de evaluación subjetiva de la red social que el resto. Los adolescentes con estilo autoritario poseen mayor empatía emocional que los de estilo negligente. Por último, aquellos procedentes de estilos negligentes e indulgentes poseen menor dificultad para identificar y expresar emociones que el resto.

5.1.5 Diferencias en el ámbito individual en función de los tipos sociométricos

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual y los tipos sociométricos. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito individual en función del tipo sociométrico (Lambda de Wilks ($F_{66,4684}=4.00$, $p < .000$, $\eta^2=.05$)).

Tabla 93. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig. η^2
Lambda de Wilks	,896	4,000 ^b	36.000	4684.000 .000 .053

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 94. ANOVA. Diferencias en dimensiones individuales entre los tipos sociométricos

	Tipos sociométricos					F	p
	Preferido	Medio	Controvertido	Ignorado	Rechazado		
Autoestima académica	71,7330a	62,197b	50,3589c	61,1950b	53,5451c	28,067	.000
Autoestima social	76,80a,1	75,06a	72,85	72,73 ₂	69,83b	9,361	.000
Autoestima familiar	86,9006a	83,1218b	75,6864c	81,9653b	78,0274c	12,608	.000
Autoestima física	65,1218	62,5814	59,4168	61,5449	60,2315	2,387	.049
Apoyo emocional externo	4.50a	4,46a	4,45	4,43a	4,25b	6,508	.000
Habilidad personal práctica	4.33a	4,26	4,04b	4,31a	4,16	3,666	.006
Gestión interpersonal	4.00a	3,95a	3,92	3,93	3,82b	5,061	.000
Habilidad personal afectiva	4,29a	4,24a	4,17	4,23a	4,04b	6,130	.000
Soledad emocional	1,83b	1,85b	2,07a	1,88b	2,00a	9,991	.000
Evaluación subjetiva de la red social	3,26a	3,19a	3,13	3,14	3,04b	7,347	.000
Empatía emocional	3.81a,1	3,73a	3,56 ₂	3,68a	3,50b	13,457	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Como se puede apreciar en la tabla 94, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autoestima académica, $F(2, 2396) = 28,067$, $p < 0,000$; social, $F(2, 2396) = 9,361$, $p < 0,05$; familiar, $F(2, 2396) = 12,608$, $p < 0,000$ y física, $F(2, 2396) =$

2,387, $p < 0,05$; apoyo emocional externo, $F(2, 2396) = 6,508$, $p < 0,000$; habilidad personal práctica, $F(2, 2396) = 3,666$, $p < 0,05$; gestión interpersonal, $F(2, 2396) = 5,061$, $p < 0,000$; habilidad personal afectiva, $F(2, 2396) = 6,130$, $p < 0,000$; soledad emocional, $F(2, 2396) = 9,991$, $p < 0,000$; evaluación subjetiva de la red social, $F(2, 2396) = 7,347$, $p < 0,000$ y empatía emocional, $F(2, 2396) = 13,457$, $p < 0,000$.

En cuanto a la autoestima, los tipos preferidos tienen una mayor autoestima académica, social y familiar que progresivamente los tipos medio, controvertido, ignorado y rechazados. En relación a la asertividad, los tipos rechazados informan de un menor apoyo emocional externo, gestión interpersonal y habilidad personal afectiva que el resto. En particular, el tipo controvertido muestra menor habilidad personal práctica que el tipo ignorado. En cuanto a la soledad, los tipos controvertidos y rechazados muestran mayor soledad emocional que el resto, mientras que aquellos adolescentes de tipos preferido o medio muestran mayor evaluación subjetiva de la red social que los rechazados. Por último, en la tabla 94 observamos que los adolescentes rechazados informan de menor empatía emocional que el resto.

5.1.6 Diferencias en el ámbito individual en función de los niveles de dependencia y edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los conglomerados de dependencia de las RSV y la edad. Como se puede apreciar en la tabla 95, los efectos de interacción entre estos niveles de dependencia y las distintas franjas de edad han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{198,13863}=1.398$, $p < .001$, $\eta^2=.19$),

Tabla 95. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor χ^2	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,890	1,398	198,000	,000	,19

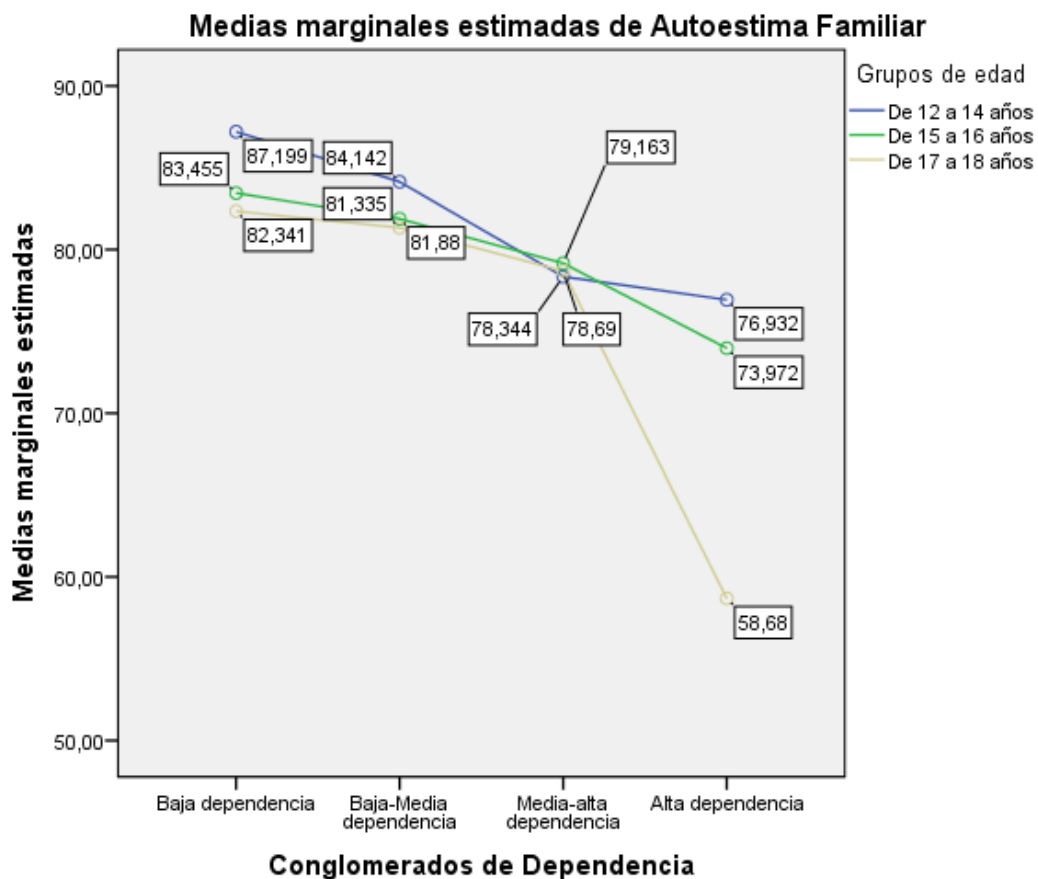
La tabla 96 muestra cómo se manifiestan diferencias significativamente relevantes tan solo en la autoestima familiar $F(2, 2396) = 10.64$, $p < 0.000$ y la empatía cognitiva $F(2, 2396) = 3.35$, $p < 0.000$. En la tabla 11 se muestra que los adolescentes con dependencia baja media y baja, independientemente a la edad, informan de una autoestima familiar mayor que aquellos que sufren una alta dependencia, especialmente aquellos entre 17 y 18 años. Asimismo, los adolescentes con alta dependencia a las RSV con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años informan de una relevante mayor empatía cognitiva que los adolescentes de edades tempranas (12 a 14 años) con baja dependencia.

Tabla 96. ANOVA con las diferencias en el ámbito individual entre la dependencia de las RSV y la edad

	Conglomerados de dependencia y edad												<i>F</i>	<i>p</i>
	Alta 12a14	Alta 15a16	Alta 17a18	Media alta 12a14	Media alta 15a16	Me- dia alta 17a18	Baja Media 12a14	Baja Media 15a16	Baja Media 17a18	Baja 12a14	Baja 15a16	Baja 17a18		
Autoestima familiar	76.97₃	74.48₂	56.99b,4	78.40	79.52	78.73	84.11a	81.87a,1	81.36a	87.07a,1	83.30a	82.26	9.65	.000
Empatía cognitiva	4.20a,1	4.28a	3.92	3.97	4.07	4.01	3.98	4.04	4.03	3.93b	3.95₂	4.06	3.25	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Figura 18. Gráfica con las medias estimadas de autoestima familiar según dependencia



En la figura 18 se nos pone de manifiesto cómo los adolescentes de dependencia media alta presentan similares puntuaciones en autoestima familiar de forma independiente a su edad. Los adolescentes de dependencia baja y baja media no presentan diferencias significativas según su edad, mientras que aquellos que sufren una alta dependencia padecen una significativa merma en su autoestima familiar a mayor edad, especialmente los de 17 y 18 años.

Este decrecimiento de la autoestima familiar conforme aumenta el nivel de dependencia a las RSV y la edad adolescente es especialmente visible en la figura 19, donde podemos observar de nuevo el mismo significativo descenso de la autoestima familiar del adolescente de 17 a 18 años con alta dependencia.

Figura 19: Gráfica con las medias estimadas de autoestima familiar según dependencia

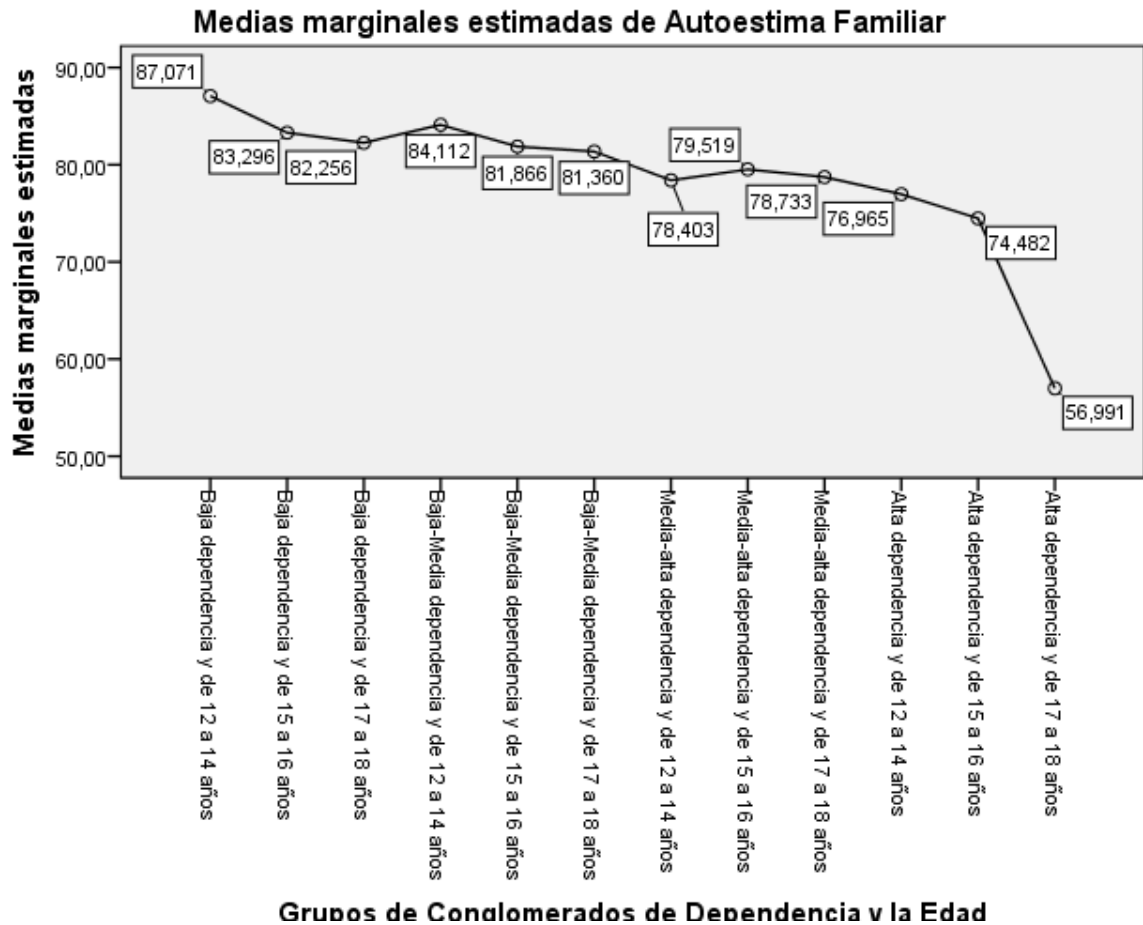


Figura 20. Gráfica con las medias estimadas de empatía cognitiva según dependencia y edad

Asimismo, vemos cómo la adolescencia temprana y la media informan de una empatía similar con un especial crecimiento en la alta dependencia, mientras que la adolescencia adulta (17-18 años) manifiesta una merma tímida de la empatía cognitiva conforme aumentamos la dependencia a las RSV, y una caída muy significativa de ésta con la alta dependencia (véase figura 20).

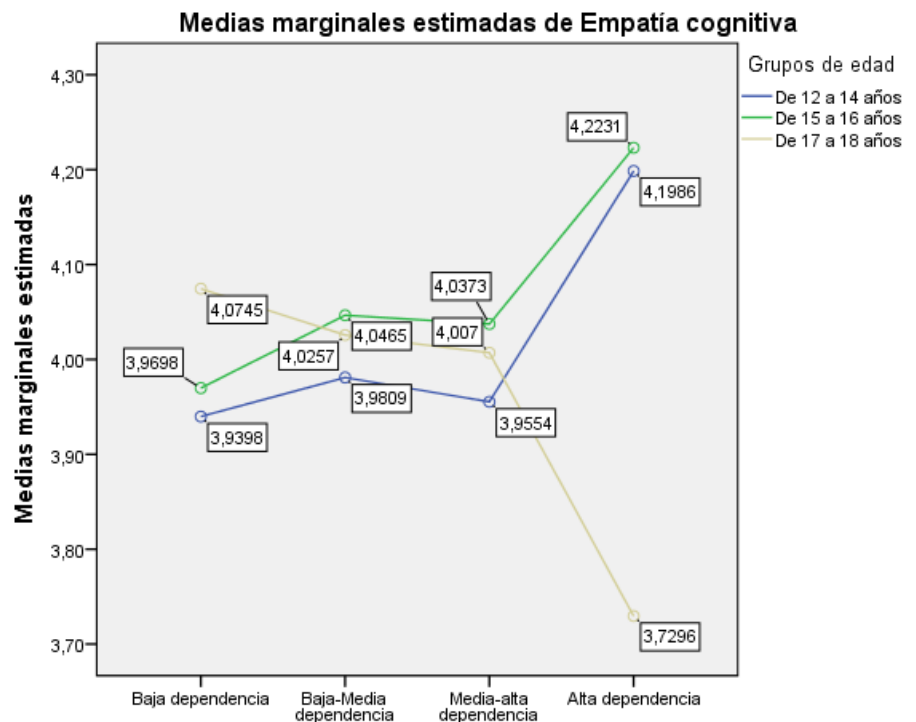
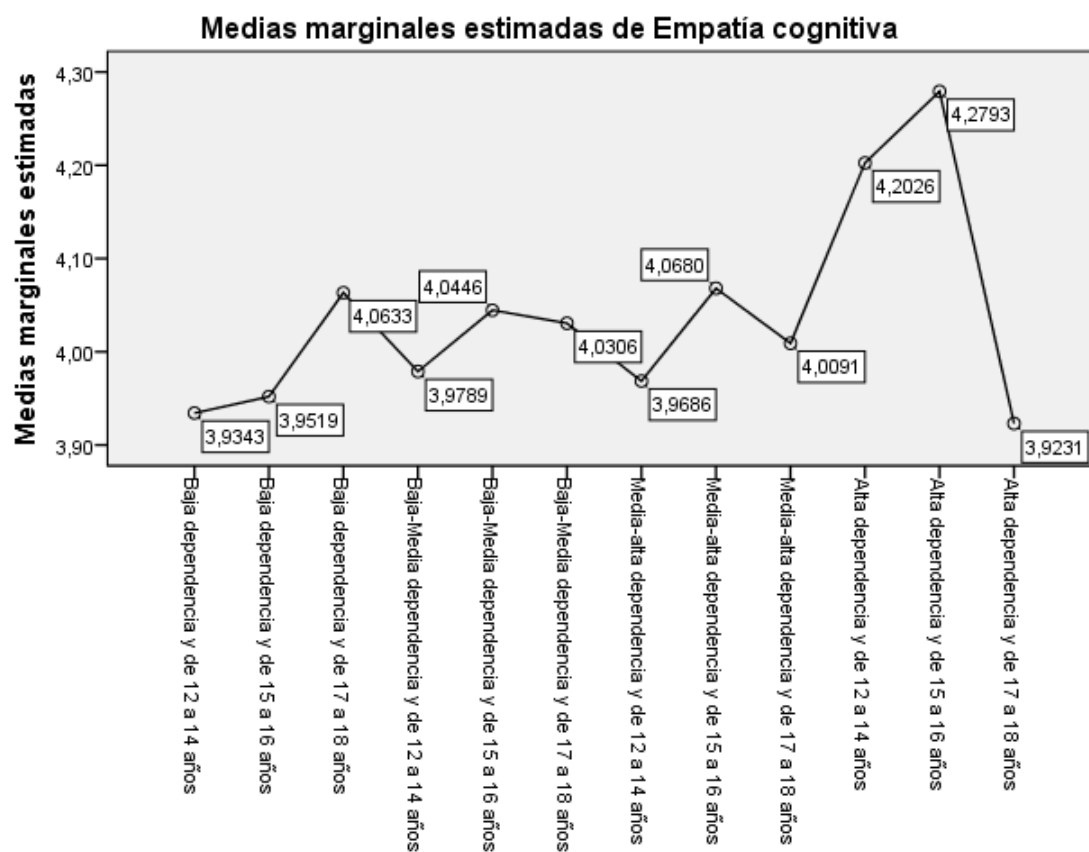


Figura 21. Medias marginales estimadas de empatía cognitiva en función de la dependencia y la edad



5.2 Ámbito familiar

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza teniendo en cuenta las dimensiones del ámbito familiar y los conglomerados de dependencia de las RSV, las variables sexo, edad, estilos de socialización parental y tipo sociométrico. Veamos en cada uno de estos casos si este análisis ha puesto de manifiesto efectos simples o posibles interacciones entre dichas variables.

5.2.1 Diferencias en el ámbito familiar en función de los grados de dependencia

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar y los niveles de dependencia de las RSV. Como se puede apreciar en la tabla 88, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito familiar en función de los grados de dependencia Lambda de Wilks ($F_{99,7012}=4.80$, $p < .001$, $\eta^2=.63$).

Tabla 97. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,822	1,796	99.000	7012.600	,000	.63

Los resultados de los ANOVA para todas las variables del ámbito individual se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 98. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones del ámbito familiar y conglomerados de dependencia de las RSV

Grupo de adolescentes						
	Dependencia				F	p
	Alta	Media alta	Baja media	Baja		
Comunicación abierta madre	3.41c	3.68b	3.89a	3.97a	24.024	.000
Comunicación ofensiva madre	2.37a	1.97b	1.77c	1.61d	52.620	.000
Comunicación evitativa madre	3.16a	3.05a	2.94b	2.78c	21.557	.000
Comunicación abierta padre	3.06d	3.36c	3.58b	3.71a	29.548	.000
Comunicación ofensiva padre	2.26a	1.97b	1.76c	1.61d	44.005	.000
Comunicación evitativa padre	3.25a	3.13a	3.01b	2.84c	23.781	.000
Aceptación/implicación madre	3.12c	3.14c	3.21b	3.28a.1	27.593	.000

Coerción/imposición madre	2.06a	1.94b	1.82c	1.84c	5.716	.017
Aceptación/implicación padre	3.00b	3.04b	3.11b	3.19a	10.417	.001
Coerción/imposición padre	1.99a	1.92a	1.85b	1.85b	7.602	.006

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Como se puede observar en la tabla 98, los resultados del ANOVA indican que los distintos grados de dependencia del adolescente a las redes sociales difieren en todos las variables de comunicación familiar: comunicación abierta con la madre, $F(3, 2395) = 24,024$, $p < 0,000$; comunicación ofensiva con la madre, $F(3, 2395) = 52,620$, $p < 0,000$; comunicación evitativa con la madre, $F(3, 2395) = 21,557$, $p < 0,000$; comunicación abierta con el padre, $F(3, 2395) = 29,548$, $p < 0,000$; comunicación ofensiva con el padre, $F(3, 2395) = 44,005$, $p < 0,000$, así como la comunicación evitativa con el padre, $F(3, 2395) = 23,781$, $p < 0,000$. Asimismo, resultaron significativos los estilos de socialización parental aceptación/implicación madre $F(3,2395) = 27.593$, $p < 0.000$; coerción/imposición madre $F(3,2395) = 5.716$, $p < 0.5$; aceptación/implicación padre $F(3,2395) = 10.417$, $p < 0.5$ y coerción/imposición padre $F(3,2395) = 7.602$, $p < 0.5$.

La tabla 98 muestra que los adolescentes con una mayor comunicación abierta con ambos progenitores adolecen de una baja dependencia a las RSV, a diferencia de aquellos con una menor comunicación abierta con la madre o el padre. En el caso de la comunicación abierta con la madre, no se muestran diferencias significativas entre los grupos de baja y media baja dependencia. En cuanto a los tipos de comunicación conflictiva (ofensiva y evitativa) de los adolescentes con ambos progenitores, se muestran niveles mayores de alta dependencia de las RSV que aquellos con menor comunicación conflictiva.

En relación a los tipos de socialización parental, los adolescentes con altas puntuaciones en estilos de aceptación/implicación con ambos progenitores informan de mayor baja dependencia que aquellos con menor estilo de aceptación/implicación. En el caso del padre, se muestran diferencias entre aquellos adolescentes con baja dependencia y el resto. Por último, los adolescentes con alta dependencia presentan una relevante mayor coerción/imposición con la madre que aquellos que padecen una baja o media baja dependencia. En cuanto al padre, los adolescentes que padecen una alta y medio alta dependencia sufren un significativo mayor estilo coercitivo e impositivo del padre que aquellos con media baja o baja dependencia.

5.2.2 Diferencias en el ámbito familiar en función del factor sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar y el factor sexo.

Como se puede apreciar en la tabla 99, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito familiar en función del sexo (Lambda de Wilks $F_{33,2342}=11.431$, $p < .000$, $\eta^2=.14$).

Tabla 99. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valo	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,861	11,431 ^b	33.000	2342.600	.000	.139

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 100. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dimensiones del ámbito familiar

	Media chico	Media chica	F	p
Comunicación abierta madre	3,8035	3,9155	11,709	,001
Comunicación ofensiva madre	1,7698	1,7921	,584	,445
Comunicación evitativa madre	2,9255	2,907	,444	,505
Comunicación abierta padre	3,5863	3,533	2,425	,120
Comunicación ofensiva padre	1,7632	1,7741	,144	,704
Comunicación evitativa padre	2,9654	3,0099	2,478	,116
Aceptación / implicación madre	3.1726	3.2648	27.593	.000
Coerción / imposición madre	1.8944	1.8562	5.716	.017
Aceptación / implicación padre	3.0871	3.1536	10.417	.001
Coerción / imposición padre	1.8912	1.8429	7.602	.006

La tabla anterior muestra cómo la única variable que se muestra significativa a la hora de percibir diferencias entre ambos sexos es la comunicación abierta con la madre, $F(1, 2397) = 11,709$, $p < 0,001$. Por otro lado, todas las dimensiones de los estilos de socialización familiar se muestran relevantes en función del sexo. Los datos representados en esta tabla muestran que las chicas adolescentes muestran mayor comunicación abierta con la madre. Las chicas informan de una mayor puntuación en cuanto a la aceptación/implicación tanto con la madre como con el padre, mientras que los chicos presentan mayor presencia en los estilos de coerción /imposición con ambos progenitores.

5.2.3 Diferencias en el ámbito familiar en función del factor edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar y el factor edad. Como se indica en la tabla 101, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito familiar en función del sexo (Lambda de Wilks $F_{66,4684}=4.00$, $p < .000$, $\eta^2=.05$).

Tabla 101. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig. η^2
Lambda de Wilks	,896	4,000 ^b	36.000	4684.000
				.000 .053

A continuación se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 102. ANOVA con valores F y pruebas de Bonferroni entre grupos de edad y dimensiones familiares

	Media de 12 a 14 años	Media de 15 a 16 años	Media de 17 a 18 años	F	p
Comunicación abierta madre	3,8605	3,8567	3,8608	,006	,994
Comunicación ofensiva madre	1,6822b	1,8879a	1,8399a	21,853	,000
Comunicación evitativa madre	2,9197	2,9292	2,8842	,657	,518
Comunicación abierta padre	3,6059a	3,5098b	3,5317	3,432	,032
Comunicación ofensiva padre	1,6744b	1,8802a	1,8079a	21,596	,000
Comunicación evitativa padre	2,9682	3,0136	2,9899	1,019	,361
Aceptación / implicación madre	3.3106a	3.1479b	3.1106b	52.952	.000
Coerción / imposición madre	1.9638a	1.8348b	1.7224c	71.530	.000
Aceptación / implicación padre	3.2249a	3.0354b	3.0056b	49.281	.000
Coerción / imposición padre	1.9526a	1.8143b	1.7441c	48.777	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$

Como se puede apreciar en la tabla 102, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comunicación ofensiva con la madre $F(2, 2396) = 21,853$, $p < 0,000$, la comunicación abierta con el padre $F(2, 2396) = 3,432$, $p < 0,050$ y la comunicación ofensiva con el padre $F(2, 2396) = 21,596$, $p < 0,000$. Asimismo, todos los estilos de socialización familiar se muestran relevantes en función de la edad.

En primer lugar, los adolescentes con edades entre 15 y 18 años muestran mayor comunicación ofensiva con padre y madre que aquellos más jóvenes con edades de 12 a 14. Por otra parte, los adolescentes de 12 a 14 años muestran mejor comunicación abierta con el

padre que aquellos con edades entre los 15 y los 16. Podemos afirmar también que los adolescentes más jóvenes con edades entre los 12 y 14 años muestran mayores puntuaciones en todos los estilos de socialización parental que aquellos con edades más avanzadas. En los estilos de aceptación/implicación con padre y madre, a diferencia del estilo coercitivo/impositivo, no se dan diferencias relevantes entre los adolescentes entre 15 y 18 años.

5.2.4 Diferencias en el ámbito familiar en función de los estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar y los estilos de socialización parental. Como se puede apreciar en la tabla 103, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito familiar en función de la edad (Lambda de Wilks $F_{120,7047}=47.76$, $p < .000$, $\eta^2=.49$).

Tabla 103. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134	.000	.448

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 104. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito familiar y los estilos de socialización parental

	Estilos de socialización parental				F	p
	Autoritario	Autorizativo	Negligente	Indulgente		
Comunicación abierta madre	3.56c	4.05b	3.67c	4.21a	87.704	,000
Comunicación ofensiva madre	2.06a	1.72b	1.80b	1.52c	51.552	,000
Comunicación evitativa madre	3.04a	2.91b	2.92b	2.77c	12.989	,000
Comunicación abierta padre	3.21d	3.78b	3.36c	3.93a	101.276	,000
Comunicación ofensiva padre	2.05a	1.72b	1.79b	1.49c	56.021	,000
Comunicación evitativa padre	3.14a	2.97b	3.01b	2.82c	18.073	,000
Aceptación/ implicación madre	2.96b	3.54a	2.90c	3.53a	806.892	,000
Coerción/imposición madre	2.12b	2.18a	1.60c	1.58c	825.527	,000

Aceptación/ implicación padre	2.82b	3.50a	2.74c	3.49a	830.638	,000
Coerción/imposi ción padre	2.14b	2.21a	1,54c	1.58c	876.566	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$

La tabla 104 muestra la relevancia de todas las dimensiones de los tipos de comunicación familiar así como las dimensiones de socialización familiar en cuanto a los diferentes estilos de socialización parental. Los adolescentes con mayores cotas de comunicación abierta con madre y padre presentan mayores puntuaciones en estilo indulgente que aquellos bajo un estilo autoritario. Por otro lado, aquellos adolescentes bajo este estilo autoritario informan de mayores puntuaciones en comunicación conflictiva (ofensiva y evitativa), tanto con el padre como con la madre, que aquellos bajo el estilo socialización familiar indulgente.

Asimismo, los adolescentes bajo estilos indulgentes y autorizativos informan de mayores cotas en estilos de aceptación/implicación con padre y madre que aquellos bajo estilos autoritarios o negligentes.

Por último, los adolescentes bajo estilos autorizativos presentan una relevante mayor coerción e imposición con el padre y madre que aquellos bajo autoritarios y, a su vez, mayor que los estilos negligentes e indulgentes.

5.2.5 Diferencias en el ámbito familiar en función de los tipos sociométricos

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar y los tipos sociométricos. Como se puede apreciar en la tabla 105, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito familiar en función de los cuatro tipos sociométricos (Lambda de Wilks $F_{66,4684.00}=4.00^b$, $p < .001$, $\eta^2=.53$).

Tabla 105. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,842	2,582	160,000	9365,848	.000	,042

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 106. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de variables del ámbito familiar y tipos sociométricos

	Tipos sociométricos					<i>F</i>	<i>p</i>
	Preferido	Medio	Controvertido	Ignorado	Rechaza- do		
Comunicación abierta madre	3,96a	3,89a	3,60b	3,8502	3,73b	5,15	,000
Comunicación ofensiva madre	1,70b	1,77	1,90	1,77	1,90a	3,01	,017
Comunicación abierta padre	3,69a	3,58₁	3,34b	3,54	3,41b,2	5,14	,000
Comunicación ofensiva padre	1,69b	1,74₂	1,95a	1,78	1,90a,1	4,71	,001
Coerción/omposición madre	1,81	1,87b	1,85	1,86b	1,95a	4,29	,002
Coerción/imposición padre	1,82b	1,86b	1,87	1,86	1,96a	3,70	,005

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$

La tabla 106 muestra cómo todas las dimensiones de la comunicación familiar ofrecen relevancia en cuanto a los tipos sociométricos, así como los estilos de coerción/imposición con la madre $F(1, 2397) = 4.29$, $p < 0,050$ y con el padre $F(1, 2397) = 3.70$, $p < 0,050$.

En primer lugar, se confirma que los adolescentes de tipo preferido muestran mayores puntuaciones en comunicación abierta con la madre y el padre que aquellos de tipo controvertido y, en mayor medida, con aquellos de tipo rechazado. Asimismo, los adolescentes de tipo rechazado muestran mayores niveles de comunicación conflictiva con ambos progenitores que los de tipo preferido.

En relación a las dimensiones de socialización familiar, los adolescentes de tipos rechazados puntúan mayores niveles de coerción/imposición con la madre que aquellos de tipo medio o ignorado. Sin embargo, los adolescentes de tipo rechazados vuelven a mostrar mayores cotas de coerción/imposición con el padre en comparación con aquellos de tipo medio y preferidos.

5.2.6 Diferencias en el ámbito familiar en función de los conglomerados de dependencia y sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar, los niveles de dependencia de las RSV y el sexo. Los resultados de este ANOVA muestran que las variables dependientes combinadas resultan afectadas de forma significativa por las diferentes dimensiones familiares como nos confirma el estadístico Lambda de Wilks ($F_{99,7012}=1.290$, $p < .05$, $\eta^2=.018$).

Tabla 107. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,947	1,290	99,000	7012,600	.029	,018

Como se puede apreciar en la tabla 107, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comunicación ofensiva con la madre $F(2, 2396) = 23.44$, $p < 0,000$. En esta tabla podemos confirmar que no existen diferencias relevantes entre los diferentes conglomerados de dependencia cuando interviene la dimensión sexo, excepto en los niveles de baja dependencia en los que los chicos adolescentes muestran una mayor comunicación ofensiva con la madre que el otro género. De hecho, podemos afirmar que las chicas adolescentes de baja dependencia muestran una relevante menor comunicación ofensiva con la madre que el resto de adolescentes de ambos géneros y mayor dependencia a las redes sociales.

Tabla 108. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de variables familiares con conglomerados de dependencia y sexo

Conglomerados de dependencia y sexo										
	Alta chico	Alta mujer	Media alta chico	Media alta mujer	Baja media chico	Baja media mujer	Baja chico	Baja mujer	<i>F</i>	<i>p</i>
Comunicación ofensiva madre	2.21a,1,α	2.49a,1	1.94a,1,β	2.00 a,1,β	.78 a,1,β	1.76 a,1,β	1.63 a,2,β	1.58 b,β	23.44	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$ $\alpha > \beta$

En la figura 22 se observa que mientras que para las dependencias bajas (baja y media baja) el chico adolescente obtiene una ligera mayor comunicación ofensiva con la madre, en las dependencias más elevadas la chica adolescente presenta una mayor comunicación ofensiva con su madre que el otro sexo, especialmente en la alta dependencia.

Figura 22. Medias marginales estimadas de comunicación ofensiva con la madre en función de la dependencia y el sexo

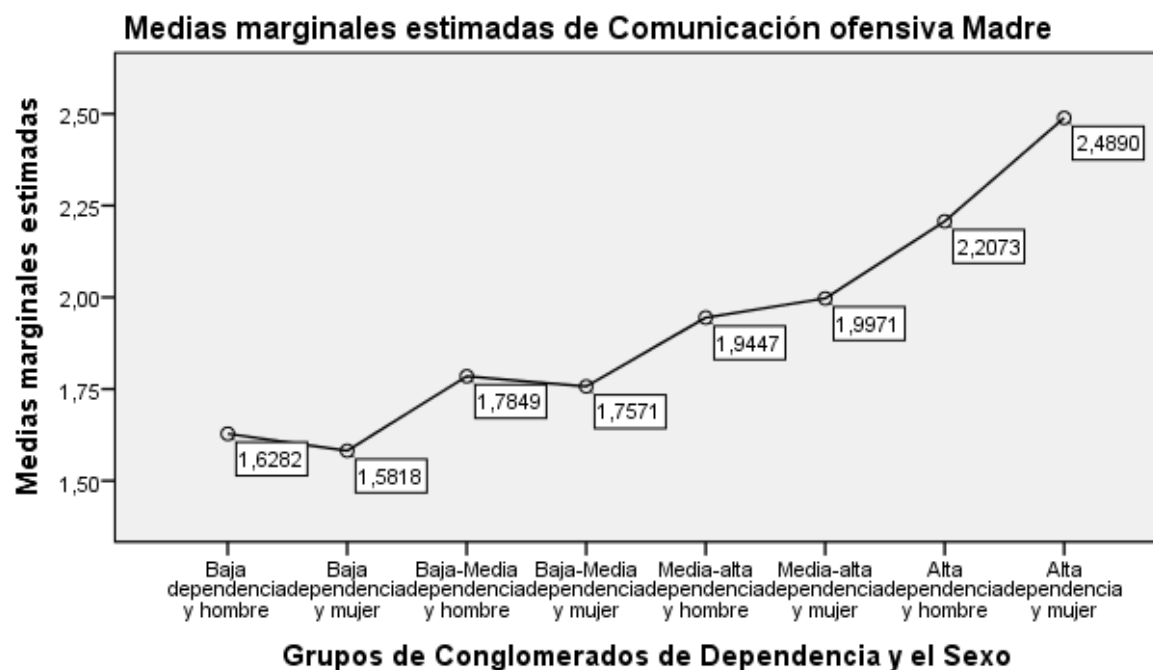
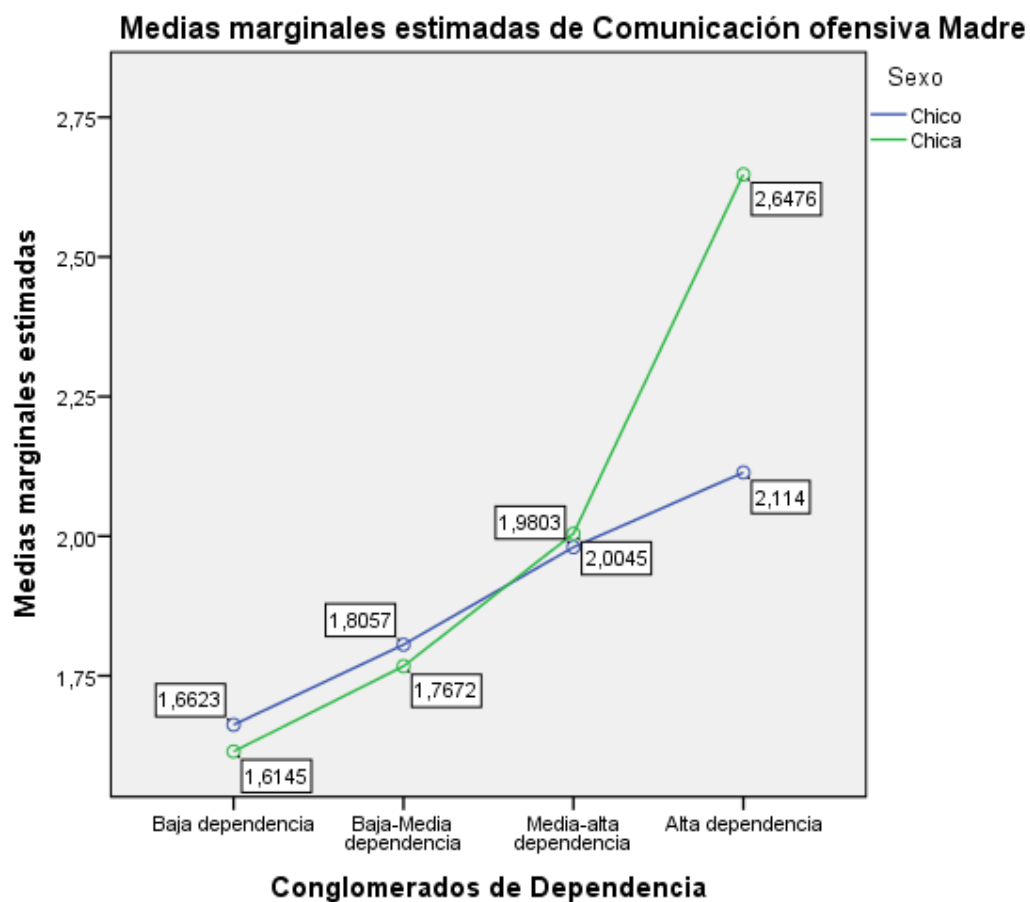


Figura 23. Medias marginales estimadas de comunicación ofensiva con la madre en función de la dependencia y el sexo



Esta otra figura nos ayuda a observar la coherencia de la tendencia alcista para ambos sexos conforme progresa la dependencia a las RSV. Se confirma de nuevo el relevante aumento de la comunicación ofensiva de la chica adolescente con su madre cuando mantiene una alta dependencia.

5.2.7 Diferencias en el ámbito familiar en función de los conglomerados de dependencia y edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los conglomerados de dependencia de las RSV y la edad. Como se puede apreciar en la tabla 109, los efectos de interacción entre estos niveles de dependencia y las distintas franjas de edad han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{198,13863}=1.398$, $p < .001$, $\eta^2=.19$).

Tabla 109. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,890	1,398	198,000	13863.948	,000	,019

Tabla 1101. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de variables familiares con conglomerados de dependencia y edad

	Conglomerados de dependencia y edad												F	p
	Alta 12a14	Alta 15a16	Alta 17a18	Media alta 12a14	Media alta 15a16	Media alta 17a18	Baja media 12a14	Baja media 15a16	Baja media 17a18	Baja 12a14	Baja 15a16	Baja 17a18		
Aceptación/ implicación madre	3.18b	3.14b	2.86b,2	3.22b	3.07b	3.08b,2	3.29b,1	3.16b,2	3.15b,2	3.40a	3.20b	3.09b	14.18	.000
Coerción / imposición madre	2.08	2.10	1.88	2.05	1.92	1.69	1.94	1.82	1.75	1.94	1.75	1.69	18.83	.000
Aceptación/ implicación Padre	3.07b	3.01b	2.65b,2	3.15b	2.95b	2.98b,2	3.19b,1	3.04b,2	3.07b,2	3.32a	3.11b	2.96b	13.77	.000
Coerción/ imposición padre	2.01	1.98	1.98	2.04	1.88	1.67	1.92	1.79	1.78	1.94	1.77	1.71	11.95	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$ $\alpha > \beta$

Como se puede apreciar en la tabla 110, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la aceptación/implicación con la madre $F(2, 2396) = 14.18$, $p < 0,000$, coerción/imposición con la madre $F(2, 2396) = 18.83$, $p < 0,000$, aceptación/implicación con el padre $F(2, 2396) = 13.77$, $p < 0,000$ y coerción/imposición con el padre $F(2, 2396) = 11.95$, $p < 0,000$. Los adolescentes de temprana adolescencia entre los 12 y los 14 años de edad con baja dependencia informan de una mayor aceptación/implicación con la madre que el resto de edades y niveles de dependencia en adolescentes.

Asimismo, se puede observar en la figura 24, en primer lugar, un descenso general en las puntuaciones medias de los estilos de comunicación de aceptación e implicación con la madre por parte del adolescente a medida que aumenta su dependencia a las RSV. Esta disminución es constante en la adolescencia temprana, llega a ascender en la adolescencia media y sufre una clara y notoria caída en la adolescencia adulta. A medida que avanzamos en la etapa adolescente las puntuaciones en estilo de comunicación de aceptación e implicación con la madre son más bajas, especialmente en los extremos de baja y alta dependencia.

Figura 24. Medias marginales estimadas de de aceptación/implicación con la madre en función de la dependencia y edad

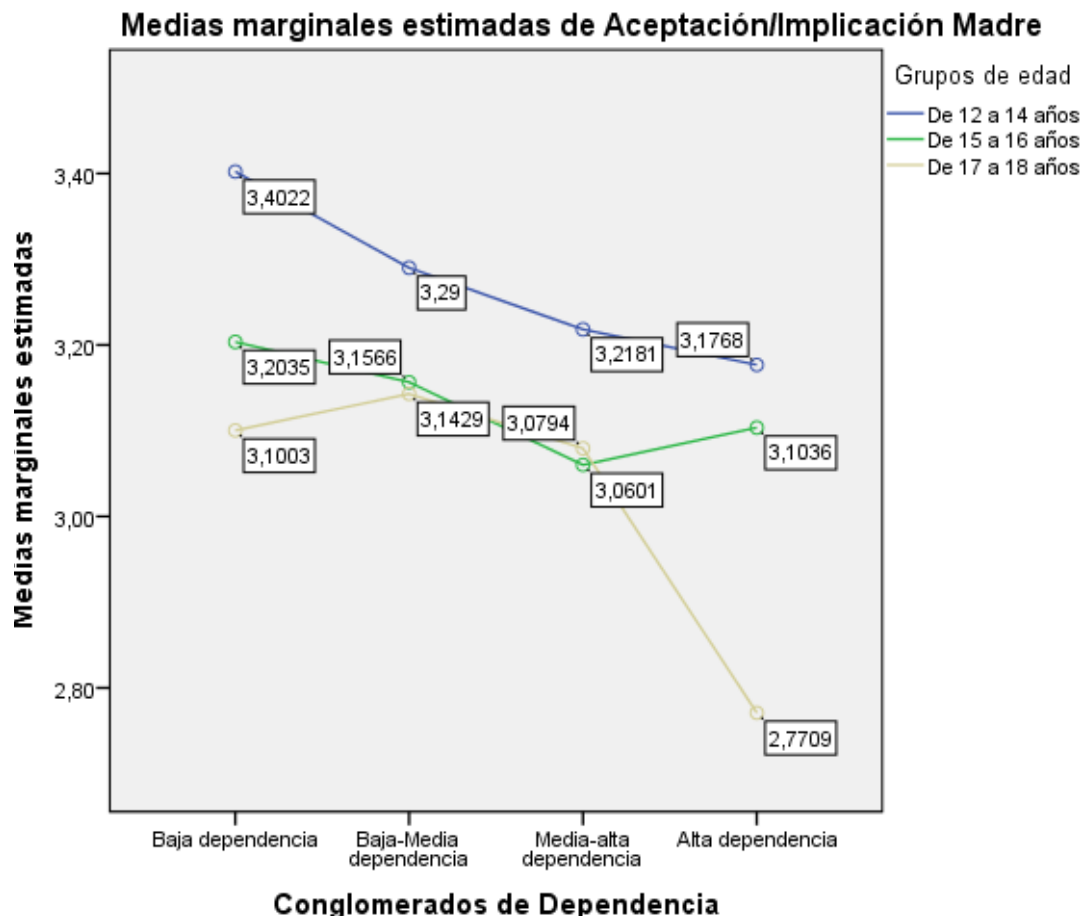
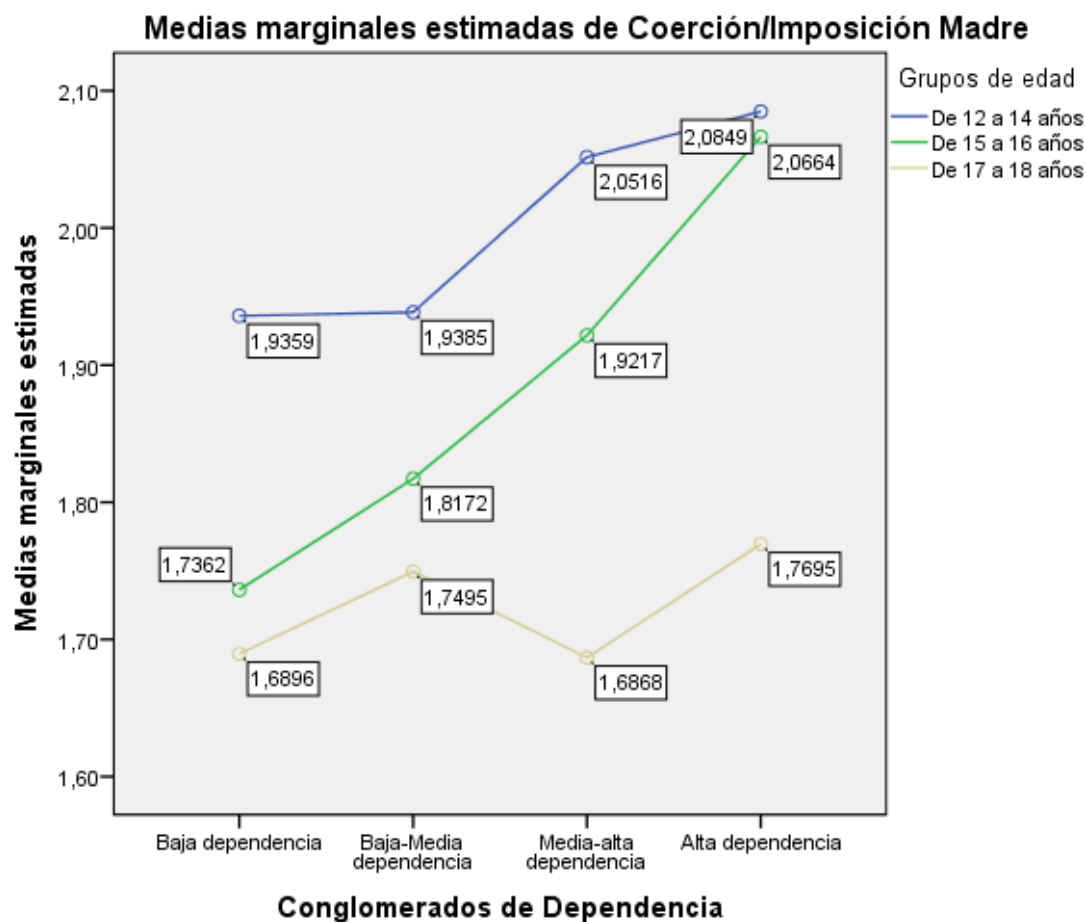
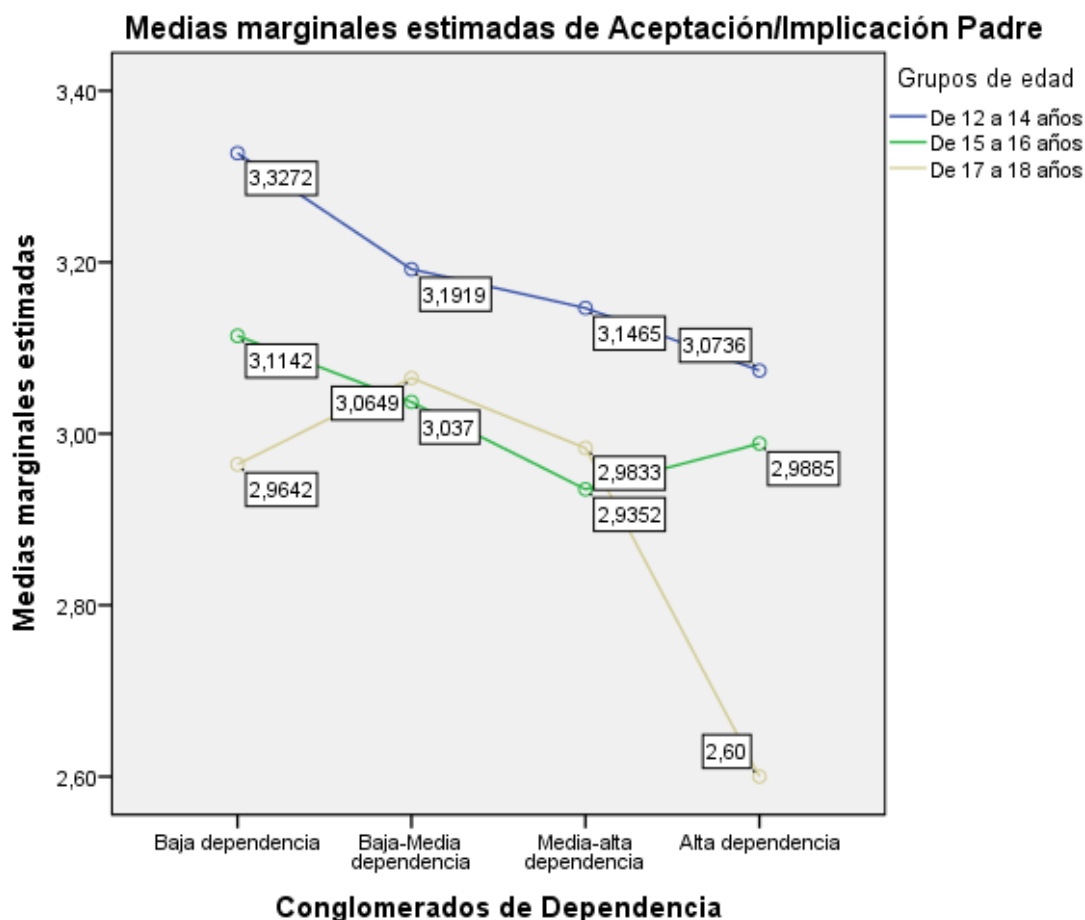


Figura 25. Medias marginales estimadas de de aceptación/implicación con la madre en función de la dependencia y edad



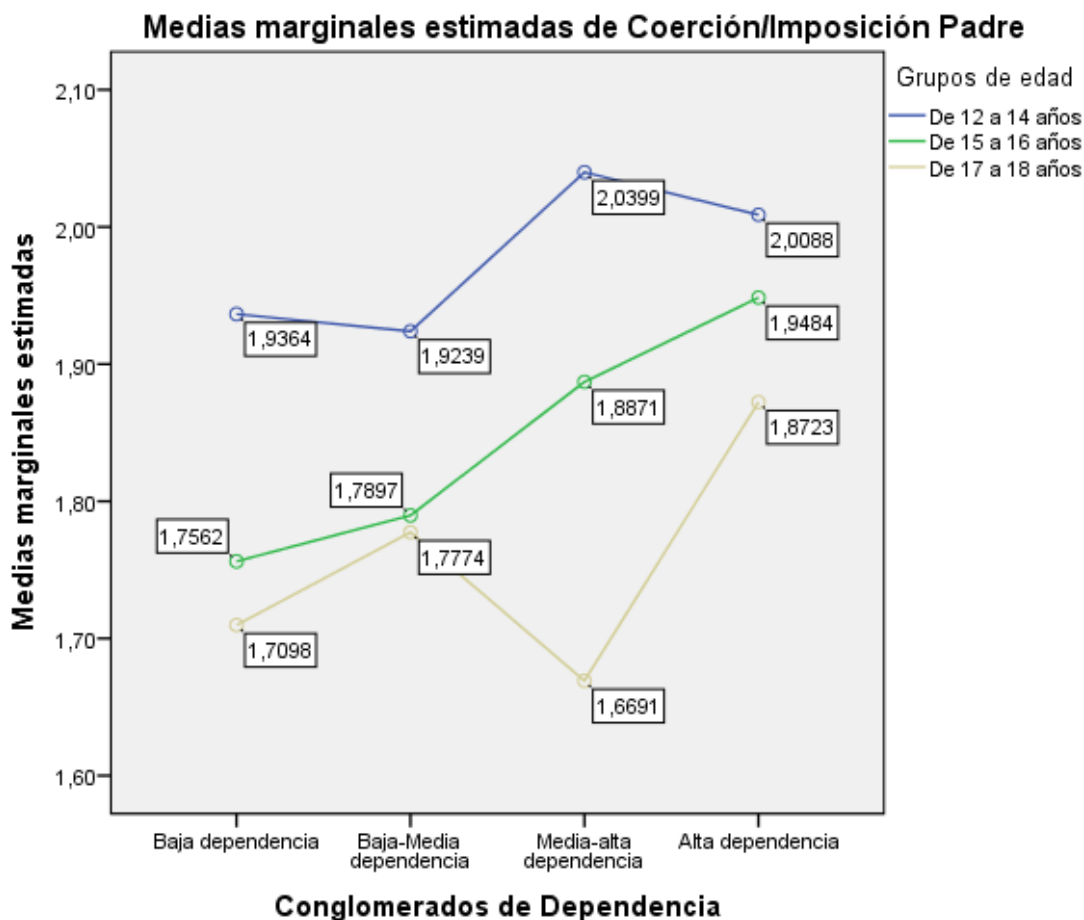
Como se observa en la figura 25, hay una definida progresión del estilo coercitivo e impositivo con la madre del adolescente a medida que aumenta su dependencia a las RSV, que parte de valores medios más bajos mientras más avanzada sea la edad adolescente. Los adolescentes de 17 a 18 años de media alta dependencia vuelven a mermar su comunicación coertiva e impositiva con la madre.

Figura 26. Medias marginales estimadas de aceptación/implicación con el padre en función de la dependencia y edad



La figura 26 nos permite verificar el descenso en las puntuaciones de comunicación de aceptación e implicación con el padre, tanto a medida que avanzamos en la adolescencia como también cuando nos acercamos a una dependencia alta. Resaltamos la recuperación del adolescente medio (15-16 años) al llegar a la alta dependencia en cuanto a mejora de este estilo comunicativo, y el destacado descenso de este estilo comunicativo del adolescente en su etapa tardía (2.60).

Figura 27. Medias marginales estimadas de coerción/implicación con el padre en función de la dependencia y edad



La figura 27 nos permite detectar el progreso general de las puntuaciones del estilo comunicativo coercitivo e impositivo con el padre a medida que aumenta la dependencia a las RSV, excepto el adolescente tardío que en la media alta dependencia sufre una caída (de mayor pendiente aún que en el caso de la madre $p=1.6691$).

De nuevo, las puntuaciones de este estilo comunicativo son mayores en etapas adolescentes más tempranas y decrecen en su progreso hasta la adolescencia tardía.

5.2.8 Diferencias en el ámbito familiar en función del tipo sociométrico y sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito familiar y las variables tipo sociométrico y sexo. Como se puede apreciar en la tabla 111, los efectos de interacción entre los tipos sociométricos y el sexo no han resultado significativos. Sin embargo, se han detectado efectos simples con tipo sociométrico Lambda de Wilks ($F_{66,4684.00}=1.05^b$, $p < .001$, $\eta^2=.53$), sexo Lambda de Wilks ($F_{66,4684.00}=1.05^b$, $p < .001$, $\eta^2=.53$).

Tabla 111. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,931	1,052	160,000	9365,848	,312	,018

5.2.9 Diferencias en el ámbito familiar en función del estilo socioparental y sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los estilos de socialización parental y el sexo. Como se puede apreciar en la tabla 112, los efectos de interacción entre estos estilos de socialización parental y el sexo han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{120,7047}=1.462$, $p < .05$, $\eta^2=.02$),

Tabla 112. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,929	1,462	120,000	7047.134	,001	,024

Tabla 113. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones familiares según estilo de socialización parental y sexo

Estilos de socialización parental y sexo										
	Autoritario		Autorizativo		Negligente		Indulgente		<i>F</i>	<i>p</i>
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica		
Coerción/ imposición madre	2.16a,1,α	2.08b,1,α	2.17 ₁ ,α	2.20 ₁ ,α	1.62b,2	1.59b, β	1.62b	1.54b	361.15	.000
Coerción/ imposición padre	2.19a,1,α	2.09a,2,α	2.21a,α	2.20a,α	1.55b	1.53 ₂	1.61 ₂	1.55 ₂ ,β	382.09	.000
A/imp. padr	2.73d	2.89a,c,2	3.44a,c,1	3.57a,c,1	2.72b	2.77	3.48a,c,1	3.51a,c,1	371.31	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b$; $c > d$; $1 > 2$; $\alpha > \beta$

Como se puede apreciar en la tabla 113, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la coerción/imposición con la madre $F(2, 2396) = 361.15, p < 0,000$, coerción/imposición con el padre $F(2, 2396) = 382.09, p < 0,000$ y la aceptación/implicación con el padre $F(2, 2396) = 371.31, p < 0,000$. Los chicos adolescentes bajo un estilo de socialización parental autoritario informan de una mayor coerción/imposición con la madre que las chicas bajo el mismo estilo y aquellos bajo los estilos negligente e indulgente. Por otro lado, las chicas adolescentes bajo un estilo negligente manifiestan una menor coerción e imposición con la madre que aquellos adolescentes de ambos sexos bajo estilos autoritarios y autorizativos. Asimismo, los chicos adolescentes bajo un estilo negligente presentan una menor coerción e imposición con la madre que aquellos bajo estilos autoritario o autorizativo.

En el caso del otro progenitor, los adolescentes bajo estilos autoritario o autorizativo informan de más puntuación en coerción e imposición con el padre que el grupo de chicos adolescentes bajo un estilo negligente. Del mismo modo, los chicos adolescentes bajo estilo autoritario presentan mayor coerción e imposición con el padre que su género opuesto, las chicas bajo estilos negligentes y aquellos adolescentes bajo estilos indulgentes. De la misma manera, los adolescentes bajo estilos autoritario y autorizativo informan de una mayor coerción e imposición con el padre que las chicas adolescentes bajo estilos indulgentes.

Los chicos adolescentes bajo estilos negligentes informan de una relevante menor puntuación en aceptación e implicación con el padre que los de estilos autorizativos, indulgentes y las chicas bajo estilo autoritario. Los chicos adolescentes bajo un estilo autoritario presentan una menor aceptación e implicación con el padre que las chicas bajo el mismo estilo y que aquellos bajo estilos autorizativos o indulgentes. Las chicas bajo estilos autoritarios presentan una significativa menor aceptación e implicación con el padre que aquellos adolescentes bajo estilos autorizativos e indulgentes.

La figura 28 nos permite afirmar como puntuaciones mínimas de estilo comunicativo coercitivo e impositivo con la madre bajo los estilos de socialización negligente e indulgente y como máximos en los estilos autoritarios y autorizativos. Las chicas adolescentes obtienen menor puntuación en todos los estilos de socialización parental a excepción del autorizativo, en el que las chicas presentan mayor puntuación en comunicación coercitiva e impositiva con la madre.

Figura 28. Medias marginales estimadas de coerción/imposición con la madre en función de la soc. parental y el sexo

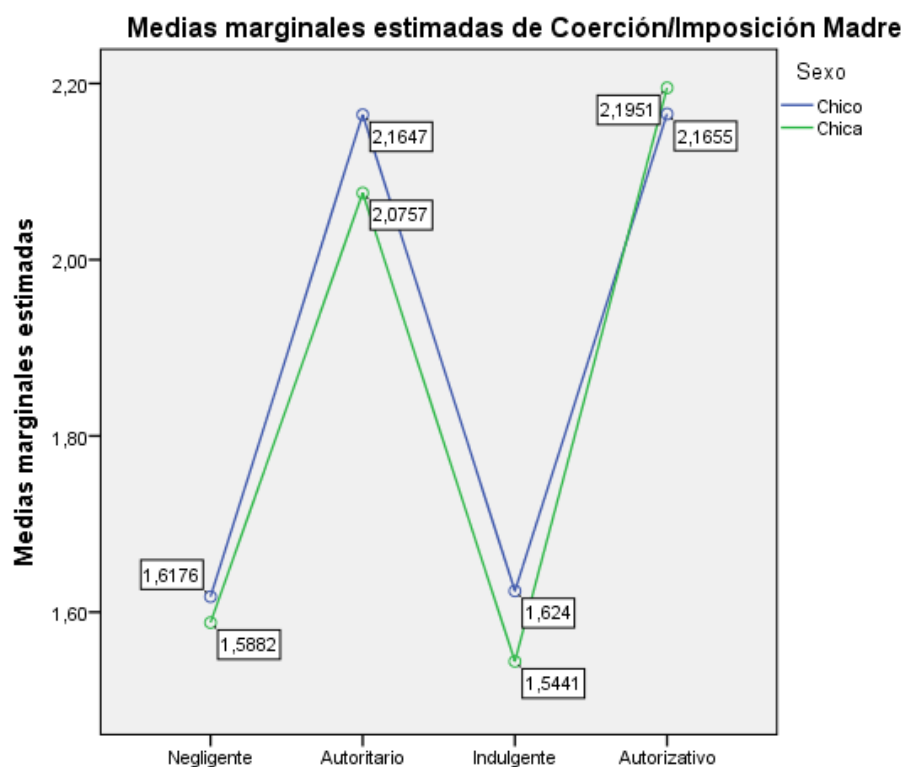
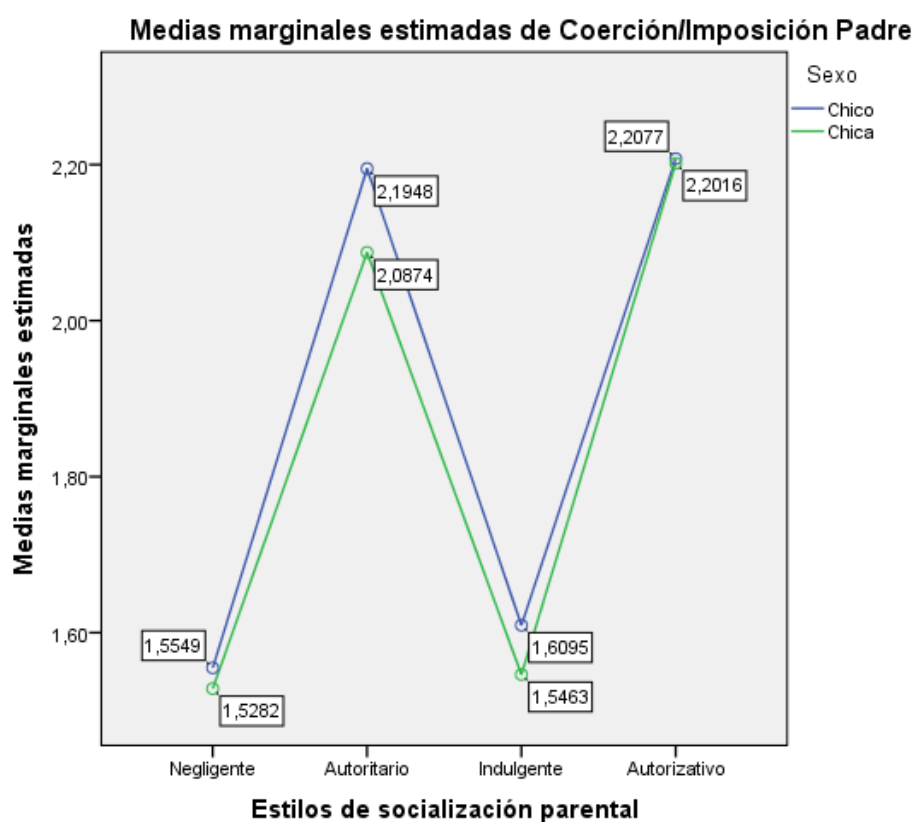


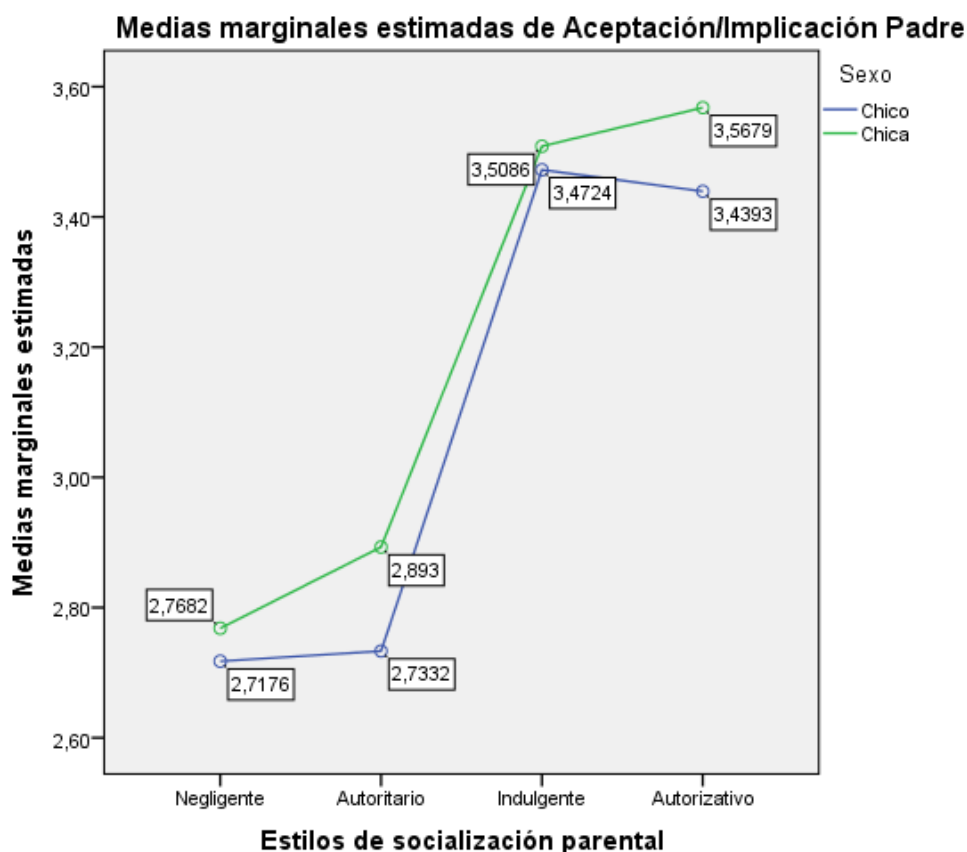
Figura 29. Medias marginales estimadas de coerción/imposición con el padre en función de la soc. parental y el sexo



La figura 29 nos permite apreciar un comportamiento de los adolescentes de ambos sexos en cuanto a la comunicación coercitiva e impositiva con el padre en función del estilo de

socialización parental análogo al caso del mismo estilo de comunicación con la madre. La puntuación de las chicas adolescentes vuelve a ser menor en todos los estilos; en cambio, el estilo autorizativo presenta menos diferencias en el caso del padre.

Figura 30. Medias marginales estimadas de aceptación/implicación con el padre en función de la soc. parental y el sexo



La figura 30 nos permite vislumbrar dos niveles algo homogéneos de puntuaciones en comunicación de aceptación e implicación con el padre. En todos los casos las chicas obtienen una mayor puntuación que los chicos en esta comunicación en tono de aceptación e implicación con su padre. Por un lado, los estilos negligente y autoritario suponen una baja puntuación en este estilo comunicativo con una relevante mayor puntuación de las chicas especialmente bajo el estilo autoritario. En cambio, podemos apreciar valores altos de esta comunicación con el padre en estilos indulgentes y autorizativos, y se denota un descenso en los chicos adolescentes de la comunicación de tipo aceptación e implicación con el padre bajo un estilo autoritario.

5.3 Ámbito social

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza teniendo en cuenta las dimensiones del ámbito social y los conglomerados de dependencia de las RSV, las variables sexo, edad, estilos de socialización parental y tipo sociométrico. Veamos en cada uno de estos casos si este análisis ha puesto de manifiesto efectos simples o posibles interacciones entre dichas variables.

5.3.1 Diferencias en el ámbito social en función de los diferentes grados de dependencia

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito social y los niveles de dependencia de las RSV. Como se puede apreciar en la tabla 114, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito social en función de los diferentes niveles de dependencia de las redes sociales (Lambda de Wilks $F_{99,7012}=4.80$, $p < .001$, $\eta^2=.63$).

Tabla 114. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,822	4,796	99.000	7012.600	.000	.063

A continuación se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas. La tabla 115 nos muestra las dimensiones del ámbito social en las que se manifiestan diferencias relevantes entre los distintos conglomerados de dependencia.

Tabla 115. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito social con los distintos conglomerados de dependencia de las RSV

	Dependencia				F	p
	Alta	Media alta	Baja media	Baja		
Autopercepción no conformista	1.61^a	1.48^b	1.38^c	1.28^d	37,475	.000
Autopercepción conformista	3.37	3.44	3.44	3.46	1,313	.268
Autopercepción de la reputación	2.50	2.49^a	2.44^a	2.37^b	5,687	.001
Self público ideal no conformista	1.36^a	1.26^b	1.20^c	1.16^d	21,034	.000
Self público ideal conformista	3.74	3.76	3.76	3.71	2,411	.065
Self público ideal reputacional	3.19^a	2.99^b	2.85^c	2.70^d	39.424	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$

Como se puede apreciar en la tabla 115, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autopercepción no conformista $F(2, 2396) = 37,475$, $p < 0,000$; autopercepción de la reputación $F(2, 2396) = 5,687$, $p < 0,050$; self público ideal no conformista $F(2, 2396) = 21,034$, $p < 0,000$ y self público ideal reputacional $F(2, 2396) = 39,424$, $p < 0,000$. Los adolescentes de alta dependencia muestran una mayor autopercepción no conformista que aquellos de baja dependencia con la progresiva diferenciación en cuanto al nivel de dependencia. Por otro lado, los adolescentes que sufren una dependencia media alta y baja media informan de mayor autopercepción de la reputación que los de baja dependencia. A su vez, los adolescentes con alta dependencia muestran significativamente mayores niveles de self público ideal no conformista y reputacional que aquellos con baja dependencia.

5.3.2 Diferencias en el ámbito social en función del factor sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito social y el factor sexo. Como se puede apreciar en la tabla 116, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito social en función del sexo (Lambda de Wilks $F_{33,2342} = 11,431$, $p < .000$, $\eta^2 = .14$).

Tabla 116. Contraste multivariado para el factor sexo

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,861	11,431 ^b	33.000	2342.600	.000	.139

La tabla 117 nos muestra la casi total significatividad de las dimensiones sociales en relación a advertir diferencias relevantes entre ambos sexos.

Tabla 117. ANOVA con las medias y valores F de las variables del ámbito social y el sexo

	Media chico	Media chica	F	p
Autopercepción no conformista	1,4603	1,2916	111,211	.000
Autopercepción conformista	3,4146	3,4668	7,212	.007
Autopercepción de la reputación	2,4717	2,3935	12,444	.000
Self público ideal no conformista	1,2498	1,1600	57,625	.000
Self público ideal conformista	3,7148	3,7769	14,847	.000
Self público ideal reputacional	2,8519	2,8247	1,332	,249

Como se puede apreciar en la tabla 117, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autopercepción no conformista $F(2, 2396) = 111.21, p < 0,000$; autopercepción conformista $F(2, 2396) = 7.21, p < 0,007$; autopercepción de la reputación $F(2, 2396) = 12.444, p < 0,000$ y self público ideal no conformista $F(2, 2396) = 57.625, p < 0,000$ y self público ideal conformista $F(2, 2396) = 14.847, p < 0,000$. En cuanto a la autopercepción no conformista, la autopercepción de la reputación y el self público ideal no conformista, los chicos adolescentes informan de mayores puntuaciones que las chicas. En cambio, en cuanto a las dimensiones de autopercepción conformista y self público ideal conformista son las chicas las que presentan mayores puntuaciones.

5.3.3 Diferencias en el ámbito social en función del factor edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito social y el factor edad. Como se puede apreciar en la tabla 118, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito social en función de la edad (Lambda de Wilks $F_{66,4684} = 4.00, p < .000, \eta^2 = .05$).

Tabla 118. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,896	4,000 ^b	66.000	4684.000	.000	.053

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 119. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre dimensiones del ámbito social y el factor edad

	Media De 12 a 14 años	Media De 15 a 16 años	Media De 17 a 18 años	F	p
Autopercepción no conformista	1,3231b	1,4218a	1,4301a	19,649	,000
Autopercepción conformista	3,4755a	3,4358a	3,3599b	9,598	,000
Autopercepción de la reputación	2,408	2,4614	2,4442	2,397	,091
Self público ideal no conformista	1,1756b	1,242a	1,2138	12,514	,000
Self público ideal conformista	3,7648a	3,7497a	3,6899b	5,840	,003
Self público ideal reputacional	2,8139	2,8644	2,8539	2,015	,134

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$ $1 > 2$

Esta matriz nos confirma que existen diferencias significativas en cuanto a las diferentes franjas de edad adolescente en las variables sociales, autopercepción no conformista $F(2,$

2396) =19,649, $p < 0,000$; autopercepción conformista $F(2, 2396) = 9,598$, $p < 0,000$; self público ideal no conformista $F(2, 2396) =12,514$, $p < 0,000$ y, por último, el self público ideal conformista $F(2, 2396) =5,840$, $p < 0,003$. Veamos el sentido de estas diferencias. En primer lugar, los adolescentes de edades entre los 15 y los 18 informan de una mayor autopercepción no conformista que los más jóvenes, con edades entre los 12 y los 14 años. Asimismo, los adolescentes con edades entre los 12 y los 16 años muestran mayores cotas de autopercepción conformista que aquellos de 17 a 18 años. Se muestra también que el adolescente de 12 a 14 años informa de un menor self público ideal no conformista que aquel de edad comprendida entre los 15 y los 16 años de edad y que aquellos cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años obtienen mayor puntuación en self público ideal conformista que aquellos con edades entre los 17 y los 18 años.

5.3.4 Diferencias en el ámbito social en función de los estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito social y el factor socialización parental. Como se puede apreciar en la tabla 120, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito social en función de los estilos de socialización parental (Lambda de Wilks $F_{120,7047}=47.76$, $p < .000$, $\eta^2=.49$).

Tabla 120. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134	.000	.448

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 121. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de variables sociales y estilos de socialización parental

	Estilos de socialización parental				F	p
	Autoritario	Autorizativo	Negligente	Indulgente		
Autopercepción no conformista	1,46 ^a	1,36b,1	1,41a	1,25b,2	24,877	,000
Autopercepción conformista	3,37b	3,51a	3,37b	3,52a	17,343	,000
Autopercepción de la reputación	2,38b	2,48a	2,42	2,44	3,425	,017
Self público ideal no conformista	1,26a	1,19b	1,22 ₁	1,14b,2	14,171	,000
Self público ideal conformista	3,73	3,77	3,72	3,76	2,536	,055
Self público ideal reputacional	2,87a	2,87a	2,86a	2,73b	6,717	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

La tabla 121 nos muestra diferencias significativas entre los diferentes estilos de socialización parental en las dimensiones sociales autopercepción no conformista $F(2, 2396) = 24,877$, $p < 0,000$, autopercepción conformista $F(2, 2396) = 17,343$, $p < 0,000$; autopercepción de la reputación $F(2, 2396) = 3,425$, $p < 0,05$; self público ideal no conformista $F(2, 2396) = 14,171$, $p < 0,000$ y self público ideal reputacional $F(2, 2396) = 6,717$, $p < 0,000$.

Los adolescentes bajo el estilo autoritario informan de una mayor autopercepción no conformista y self público ideal no conformista que aquellos que padecen estilos autoritativos o indulgentes. Asimismo, los adolescentes que padecen un estilo autoritativo muestran una mayor autopercepción conformista y de la reputación que los de estilo autoritario. Por último, observamos que aquellos adolescentes que poseen un estilo de socialización parental indulgente puntúan menos en self público ideal reputacional que aquellos bajo el resto de estilos.

5.3.5 Diferencias en el ámbito social en función de los tipos sociométricos

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito social y el factor socialización parental. Como se puede apreciar en la tabla 122, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito individual en función de los distintos tipos sociométricos (Lambda de Wilks $F_{120,7047} = 47.76$, $p < .000$, $\eta^2 = .49$).

Tabla 122. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134	.000	.448

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 123. ANOVA con medias, valores F y pruebas Bonferroni entre dimensiones del ámbito individual

	Tipos sociométricos					<i>F</i>	<i>p</i>
	Preferido	Medio	Controvertido	Ignorado	Rechazado		
Autopercepción no conformista	1,28b	1,35b	1,62a	1,36b	1,51a	19,295	,000
Autopercepción conformista	3,47a	3,45a	3,27b	3,45a	3,26b	14,795	,000

Autopercepción de la reputación	2,56a	2,46 ₁	2,31b	2,39b	2,29b,2	9,90	,000
Self público ideal no conformista	1,17b	1,20b	1,33a,1	1,19 ₂	1,25a	7,102	,000
Self público ideal conformista	3,78	3,76a	3,67	3,74	3,68b	3,509	,007

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

La tabla 123 nos muestra diferencias significativas entre los diferentes tipos sociométrico en las dimensiones sociales autopercepción no conformista $F(2, 2396) = 19,295$, $p < 0,000$, autopercepción conformista $F(2, 2396) = 14,795$, $p < 0,000$; autopercepción de la reputación $F(2, 2396) = 9,90$, $p < 0,05$; self público ideal no conformista $F(2, 2396) = 7,102$, $p < 0,000$ y self público ideal reputacional $F(2, 2396) = 3,509$, $p < 0,05$

Los adolescentes de tipos sociométricos rechazado y controvertido informan de una mayor autopercepción no conformista y self público ideal no conformista que el resto de tipos. Aquellos adolescentes de tipos preferido, medio e ignorado informan de una mayor autopercepción conformista que los de tipo controvertido y rechazado. Por otra parte, aquellos que presentan un tipo preferido informan de una mayor autopercepción de la reputación que los tipos controvertidos, ignorados y rechazados. Por último, los adolescentes de tipo sociométrico medio puntúan mayor self público ideal conformista que los de tipo rechazado.

5.3.6 Diferencias en el ámbito social en función de los niveles de dependencia y sexo

Los resultados de este ANOVA muestran que las variables dependientes combinadas resultan afectadas de forma significativa por las diferentes dimensiones sociales como nos confirma el estadístico Lambda de Wilks ($F_{99,7012} = 1.290$, $p < .05$, $\eta^2 = .018$).

Tabla 124. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia y el sexo

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,947	1,290	99,000	7012,600	,029	,018

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas. La tabla 124 nos muestra que la única dimensión que manifiesta diferencias significativas entre los diferentes niveles de dependencia y sexo es el self público ideal no conformista $F(2, 2396) = 19,93$, $p < 0,000$.

La tabla 125 muestra claramente cómo el sexo supone un elemento diferenciador en cuanto a los distintos niveles de dependencia, ya que para cada uno de ellos los chicos adolescentes informan de un mayor self público ideal no conformista que el género opuesto. Asimismo, se observa que las chicas adolescentes de baja dependencia muestran un significativo menor self público ideal que el resto de adolescentes de ambos géneros y niveles de dependencia.

Tabla 125. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de dimensiones del ámbito social con los conglomerados de dependencia y sexo

Conglomerados de dependencia y sexo										
	Alta chico	Alta mujer	Media alta chico	Media alta mujer	Baja media chico	Baja media mujer	Baja chico	Baja mujer	<i>F</i>	<i>p</i>
Self público ideal no conformista	1.48a,1,x	1.27a,2,x	1.32a,3,x	1.21a,4	1.25a,5	1.15a,6,y	1.20a,7	1.11b,8	19.93	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b$; $1 > 2$; $3 > 4$; $5 > 6$; $7 > 8$; $x < y$ $\alpha < \beta < \gamma$

Complementando este análisis, la figura 28 nos pone de manifiesto de forma gráfica cómo el self público ideal no conformista aumenta conforme el grado de dependencia a las redes sociales. De la misma forma, para el mismo nivel de dependencia corroboramos que el adolescente chico informa de mayor self público ideal no conformista que las chicas.

Figura 31. Medias marginales estimadas de self público ideal no conformista según dependencia y sexo



La figura 31 nos permite apreciar una progresión ascendente en las puntuaciones del self público ideal no conformista a medida que avanza la dependencia a las redes sociales. Asimismo, podemos distinguir dos progresiones en función del sexo, pues aunque mantienen la tendencia alcista, las chicas adolescentes mantienen siempre sus cotas por debajo de los chicos. La diferencia más acusada en esta tendencia se da en el paso de una dependencia media alta hacia una alta dependencia, especialmente en el caso de los chicos adolescentes, porque hay un aumento más significativo de su puntuación en self público ideal no conformista.

5.3.7 Diferencias en el ámbito social en función de los niveles de dependencia y edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los conglomerados de dependencia de las RSV y la edad. Como se puede apreciar en la tabla 126, los efectos de interacción entre estos niveles de dependencia y las distintas franjas de edad han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{198,13863}=1.398$, $p < .001$, $\eta^2=.19$).

Tabla 126. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,890	1,398	198,000	13863.948	,000	,019

La tabla 127 nos muestra que la única dimensión que manifiesta diferencias significativas entre los diferentes niveles de dependencia y edad es la autopercepción de la reputación $F(2, 2396)=3.56$, $p < 0,000$.

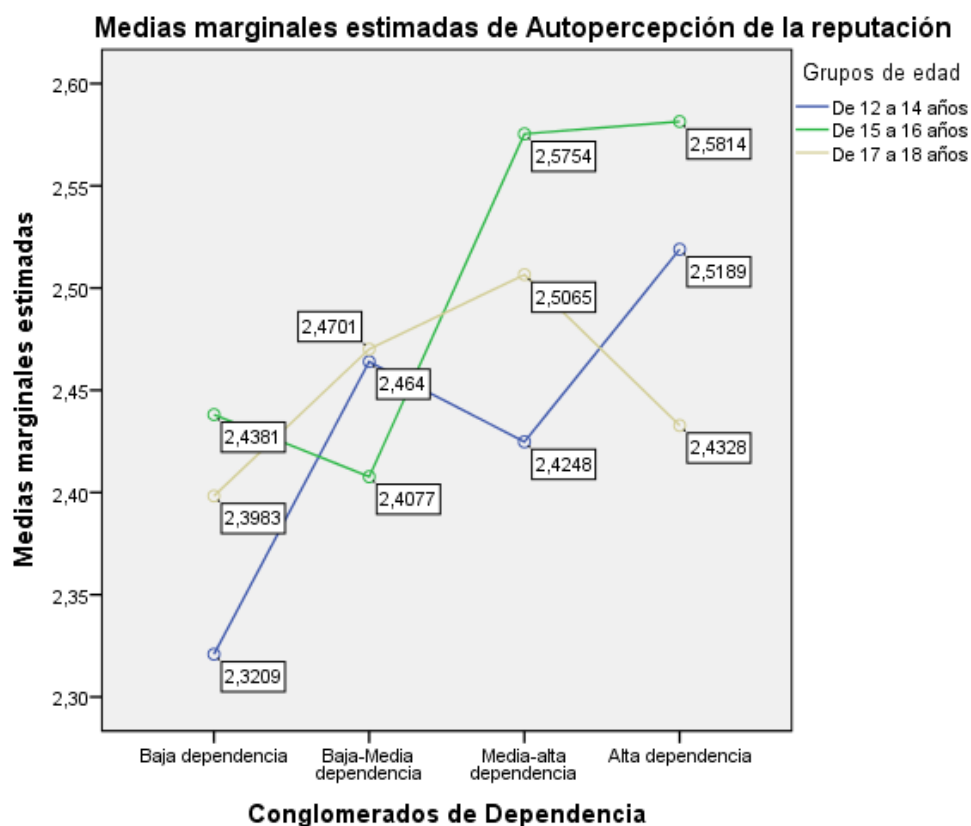
Tabla 127. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de dimensiones del ámbito social con los conglomerados de dependencia y edad

Conglomerados de dependencia y edad													
	Alta 12a14	Alta 15a16	Alta 17a18	Media alta 12a14	Media alta 15a16	Media alta 17a18	Baja Media 12a14	Baja Media 15a16	Baja Media 17a18	Baja 12a14	Baja 15a16	Baja 17a18	
Autopercepción de la reputación	2.52	2.56	2.25	2.42	2.57a	2.51	2.46a	2.41	2.47	2.32b	2.45	2.41	3.56

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b$

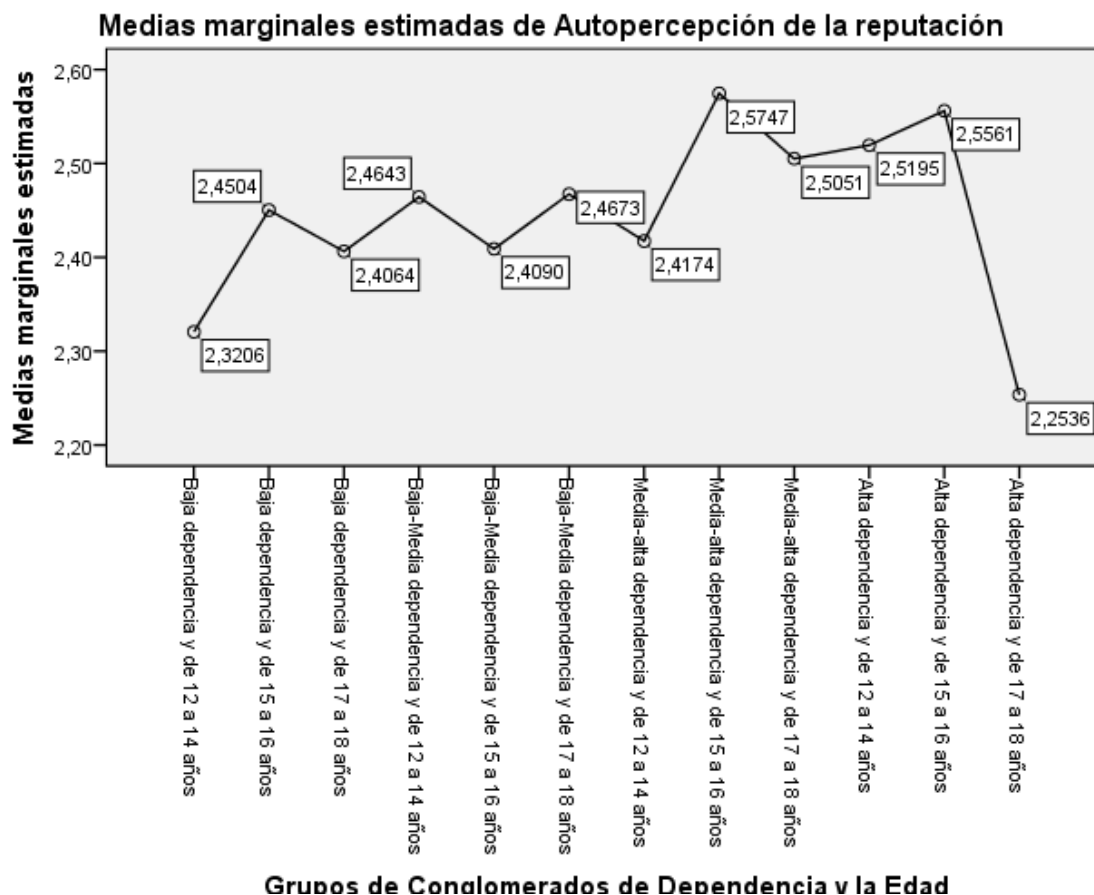
En esta tabla podemos observar cómo los adolescentes de dependencia media baja con edades entre los 12 y los 14 años y los de dependencia media alta de 15 a 16 años muestran una significativa mayor autopercepción de la reputación que aquellos de baja dependencia con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años de edad.

Figura 32. Interacción entre dependencia y edad en la autopercepción de la reputación



La figura 32 nos permite observar un aumento progresivo de la puntuación en autopercepción de la reputación a medida que asciende la dependencia de las RSV. Las puntuaciones de tendencia alcista parten de las puntuaciones más bajas en autopercepción de la reputación para la adolescencia temprana (12-14 años) con una baja dependencia, y las más altas para la adolescencia media (15-16 años) con una alta dependencia. Sin embargo, este rumbo es modificado en la adolescencia media (15-16 años) ya que a partir de la dependencia media alta sufre una significativa caída de la autopercepción de la reputación cuando la dependencia es aún mayor.

Figura 33. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la autopercepción de la reputación



La figura 33 permite confirmar de forma visual en mayor medida este comportamiento en los adolescentes de 17 a 18 años con alto grado de dependencia en cuanto al significativo descenso de la autopercepción de su reputación.

5.3.8 Diferencias en el ámbito social en función del sexo y los estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los estilos de socialización parental y el sexo. Los efectos de interacción entre estos estilos de socialización parental y el sexo han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{120,7047}=1.462$, $p < .05$, $\eta^2=.02$).

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

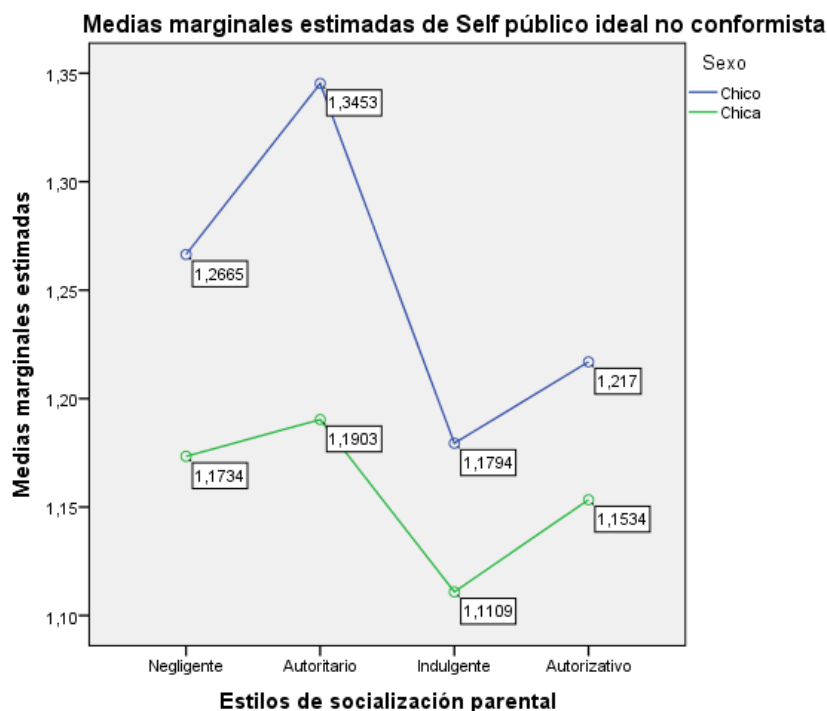
Tabla 128. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de dimensiones sociales según estilo de socialización parental y sexo

Estilos de socialización parental y sexo										
	Autoritario		Autorizativo		Negligente		Indulgente		<i>F</i>	<i>p</i>
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica		
Self público ideal no conformis	1.35b,1	1.19b,2	1.22 ₂	1.15b,2	1.27a	1.17b,2	1.18b,2	1.17b,2	16.44	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b$

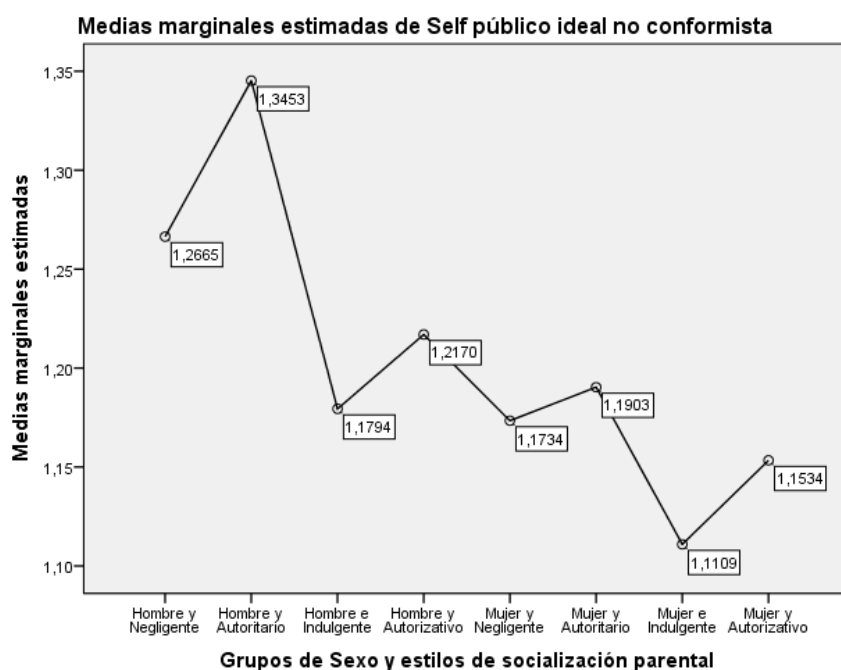
La tabla 128 nos muestra que la única dimensión que manifiesta diferencias significativas entre los diferentes estilos de socialización parental y el sexo es el self público ideal no conformista $F(2, 2396) = 16.44$, $p < 0,000$. Podemos observar que los chicos adolescentes bajo un estilo negligente presentan un significativo mayor self público ideal no conformista que el resto a excepción del género opuesto. Por otra parte, mediante la tabla 119 podemos confirmar que los chicos adolescentes bajo un estilo autoritario informan, asimismo, de un relevante mayor self público ideal no conformista que el resto.

Figura 34. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en el self público no conformista



La figura 34 nos permite detectar, en primer lugar, que la chica adolescente mantiene en

Figura 35. Interacción acumulada entre estilos de socialización parental y sexo en el self público no conformista



todos los estilos de socialización parental un self

público ideal no conformista significativamente menor que el sexo opuesto, lo que hace que se mantenga, a grandes rasgos, la tendencia en el comportamiento en cada uno de los estilos en comparación con el chico. En segundo lugar, se observa una diferencia relevante en cuanto a la significativa mayor puntuación en self público ideal no conformista del chico

adolescente bajo el estilo autoritario que la chica adolescente. Por otra parte, la figura 35 nos pone de nuevo de manifiesto dicha diferencia del self público ideal no conformista entre ambos sexos especialmente bajo el estilo autoritario.

5.4 Ámbito escolar

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza teniendo en cuenta las dimensiones del ámbito escolar y los conglomerados de dependencia de las RSV, las variables sexo, edad, estilos de socialización parental y tipo sociométrico. Veamos en cada uno de estos casos si este análisis ha puesto de manifiesto efectos simples o posibles interacciones entre dichas variables.

5.4.1 Diferencias en el ámbito escolar en función de los grados de dependencia

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito escolar y los niveles de dependencia de las RSV. Como se puede apreciar en la tabla 129, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito escolar en función de estos conglomerados de dependencia (Lambda de Wilks $F_{99,7012}=4.80$, $p < .001$, $\eta^2=.63$).

Tabla 129. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,822	4,796	99.000	7012.600	.000	.063

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido 130 de las diferencias significativas.

Tabla 130. ANOVA con las medias, valores F y prueba de Bonferroni entre grados de dependencia de redes sociales y dimensiones del ámbito escolar

Grupo de adolescentes						
	Grados de dependencia				F	p
	Alta	Media alta	Baja media	Baja		
Implicación	1,3688c	1,4193c	1,4582b	1,4854a	16,259	,000
Afiliación	1,6514c	1,6786c	1,7292b	1,7312a	15,834	,000
Ayuda del profesor	1,4733c	1,533c	1,6217a	1,6124b	29,864	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$

Se muestran estadísticamente relevantes en cuanto a diferencias entre grupos con diferente grados de dependencia de las tres variables de ámbito escolar: implicación $F(3, 2395) = 16,259$, $p < 0,000$; afiliación $F(3, 2395) = 15,834$, $p < 0,000$ y ayuda del profesor $F(3, 2395) = 29,864$, $p < 0,000$. Se observa que los adolescentes con baja dependencia de las RSV informan de una mayor implicación y afiliación escolar que aquellos con una alta o media alta

dependencia. Por otra parte, los adolescentes con una dependencia media baja informan de una mayor ayuda del profesor que aquellos con alta dependencia.

5.4.2 Diferencias en el ámbito escolar en función del factor sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito escolar y el factor sexo. Como se puede apreciar en la tabla 131, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito escolar en función del factor sexo (Lambda de Wilks $F_{33,2342}=11.431$, $p < .000$, $\eta^2=.14$).

Tabla 131. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor χ^2	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,861	11,431 ^b	33.000	,000	,139

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 132. ANOVA con las medias, valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dimensiones del ámbito escolar

	Media Chico	Media Chica	F	p
Implicación	1,4626	1,4497	2,370	,124
Afiliación	1,7119	1,7233	2,611	,106
Ayuda del profesor	1,5850	1,6085	6,852	,009

La tabla 132 nos muestra que la única variable escolar que muestra diferencias significativas en cuanto a sexo es la ayuda del profesor $F(1, 2397) = 6,852$, $p < 0,009$. El sentido de estas diferencias reside en que las chicas informan de una puntuación más alta que los chicos en la referida variable escolar, ayuda del profesor.

5.4.3 Diferencias en el ámbito escolar en función del factor edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito escolar y el factor edad. Como se puede apreciar en la tabla 133, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito escolar en función de la edad (Lambda de Wilks $F_{66,4684}=4.00$, $p < .000$, $\eta^2=.05$).

Tabla 133. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor λ^2	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,896	4,000 ^b	36.000	4684.000	.000 053

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 134. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor edad y dimensiones del ámbito escolar

	Media De 12 a 14 años	Media De 15 a 16 años	Media De 17 a 18 años	F	p
Implicación	1,4467c	1,4475b	1,496a	10,470	,000
Afiliación	1,7156	1,725	1,7092	1,355	,258
Ayuda del profesor	1,6003	1,5798b	1,6177a	4,579	,010

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; a > b > c

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son implicación $F(2, 2396) = 6,852$, $p < 0,009$ y ayuda del profesor $F(2, 2396) = 6,852$, $p < 0,009$. Los adolescentes de 17 a 18 años informan de mayor implicación que aquellos con edades entre los 12 y los 14 años, y más puntuación en ayuda del profesor que aquellos de 15 a 16 años.

5.4.4 Diferencias en el ámbito escolar en función de los estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito escolar y el factor estilos de socialización parental. Como se puede apreciar en la tabla 135, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito escolar en función de los estilos de socialización parental (Lambda de Wilks $F_{120,7047}=47.76$, $p < .000$, $\eta^2=.49$).

Tabla 135. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134	.000	.448

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 136. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito escolar y los estilos de socialización parental

	Estilos de socialización parental				<i>F</i>	<i>p</i>
	Autoritario	Autorizativo	Negligente	Indulgente		
Implicación	1,42 b,2	1,46 b,1	1,45 b,1	1,50 a	13,720	,000
Afiliación	1,69 b,2	1,74a	1,70b	1,73₁	10,151	,000
Ayuda del prof	1,55b	1,63a	1,58b	1,63a	15,419	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son implicación $F(2, 2396) = 13.720$, $p < 0,000$; afiliación $F(2, 2396) = 10.151$, $p < 0,009$ y ayuda del profesor $F(2, 2396) = 15,419$, $p < 0,000$.

Los adolescentes que padecen un estilo de socialización parental indulgente puntúan más en implicación que el conjunto restante de estilos. Los adolescentes de estilo autorizativo informan de mayor afiliación escolar que aquellos de estilos autoritario y negligente. Asimismo, el conjunto de adolescentes de estilos autorizativos e indulgentes informan de mayor ayuda del profesor que aquellos bajo estilos autoritario y negligente.

5.4.5 Diferencias en el ámbito escolar en función de los tipos sociométricos

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito escolar y el factor tipos sociométricos. Como se puede apreciar en la tabla 137, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito escolar en función de los tipos sociométricos (Lambda de Wilks $F_{120,7047}=47.76$, $p < .000$, $\eta^2=.49$).

Tabla 137. Contraste multivariado para los tipos sociométricos.

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134	.000	.448

En la tabla 138 se pueden apreciar las diferencias relevantes en cuanto a los tipos sociométricos de las distintas dimensiones escolares.

Tabla 138. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito escolar y los tipos sociométricos

	Tipos sociométricos					<i>F</i>	<i>p</i>
	Preferido	Medio	Controvertido	Ignorado	Rechazado		
Afiliación	1.76a	1.72b,1	1.68b	1.73₁	1.68b,2	8,986	.000
Ayuda del profesor	1.61	1.59a	1.55b	1.63a	1.62	4,292	,002

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ 1>2

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son afiliación $F(2, 2396) = 8.986$, $p < 0,000$ y ayuda del profesor $F(2, 2396) = 4,292$, $p < 0,002$. Los adolescentes de tipo sociométrico preferido poseen mayor puntuación en afiliación que el conjunto de tipos medio, controvertido y rechazado. Por otro lado, aquellos de tipos medio e ignorado y medio informan de mayor ayuda del profesor que los de tipo controvertido.

5.4.6 Diferencias en el ámbito escolar en función de los niveles de dependencia y edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los conglomerados de dependencia de las RSV y la edad. Como se puede apreciar en la tabla 139, los efectos de interacción entre estos niveles de dependencia y las distintas franjas de edad han resultado significativos (Lambda de Wilks ($F_{198,13863}=1.398$, $p < .001$, $\eta^2=.19$)).

Tabla 139. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	gl de la hipótesis	Gl del error ig.		η^2
Lambda de Wilks	,890	1,398	198,000	13863.948	,000	,019

Tabla 140. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones del ámbito escolar y los conglomerados de dependencia y edad

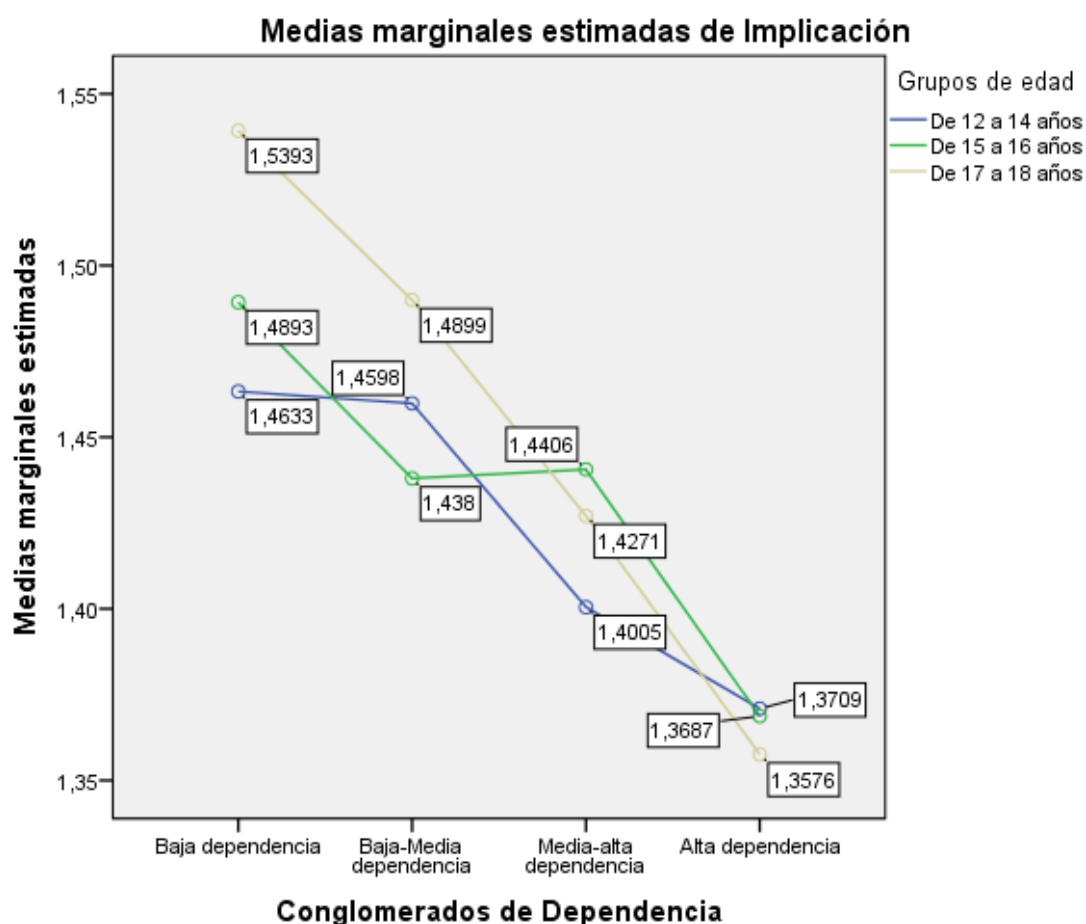
Conglomerados de dependencia y edad														
	Alta 12a14	Alta 15a16	Alta 17a18	Media alta 12a14	Media alta 15a16	Media alta 17a18	Baja media 12a14	Baja media 15a16	Baja media 17a18	Baja 12a14	Baja 15a16	Baja 17a18	<i>F</i>	<i>p</i>
Implicación	1.37b,2	1.37b,2	1.37	1.40b,2,β	1.44b	1.43b	1.46b,α	1.44b	1.49	1.46b,α	1.49 ₁	1.54a	7.124	.000
Afiliación	1.63b,2,β	1.71	1.58b	1.67b,2,β	1.70	1.65b	1.73α	1.72α	1.73	1.73 ₁	1.75a	1.71	5.99	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son implicación $F(2, 2396) = 7.124$, $p < 0,000$ y afiliación $F(2, 2396) = 5.99$, $p < 0,000$.

Los adolescentes con edades entre los 17 y los 18 años de baja dependencia informan de una significativa mayor implicación escolar que el resto. Asimismo, los de baja dependencia y edades entre los 15 y 16 informan de mayor implicación escolar que el resto. Por otra parte, los adolescentes de dependencia media baja con edades entre los 12 y los 14 años manifiestan una mayor implicación escolar que los de media alta dependencia. Por otro lado, los adolescentes de baja dependencia y edades de 15 a 16 años presentan menor afiliación escolar que el resto, mientras que los más jóvenes (12-14 años) vuelven a presentar una relevante mayor afiliación escolar que los de mayor dependencia.

Figura 36. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la implicación escolar

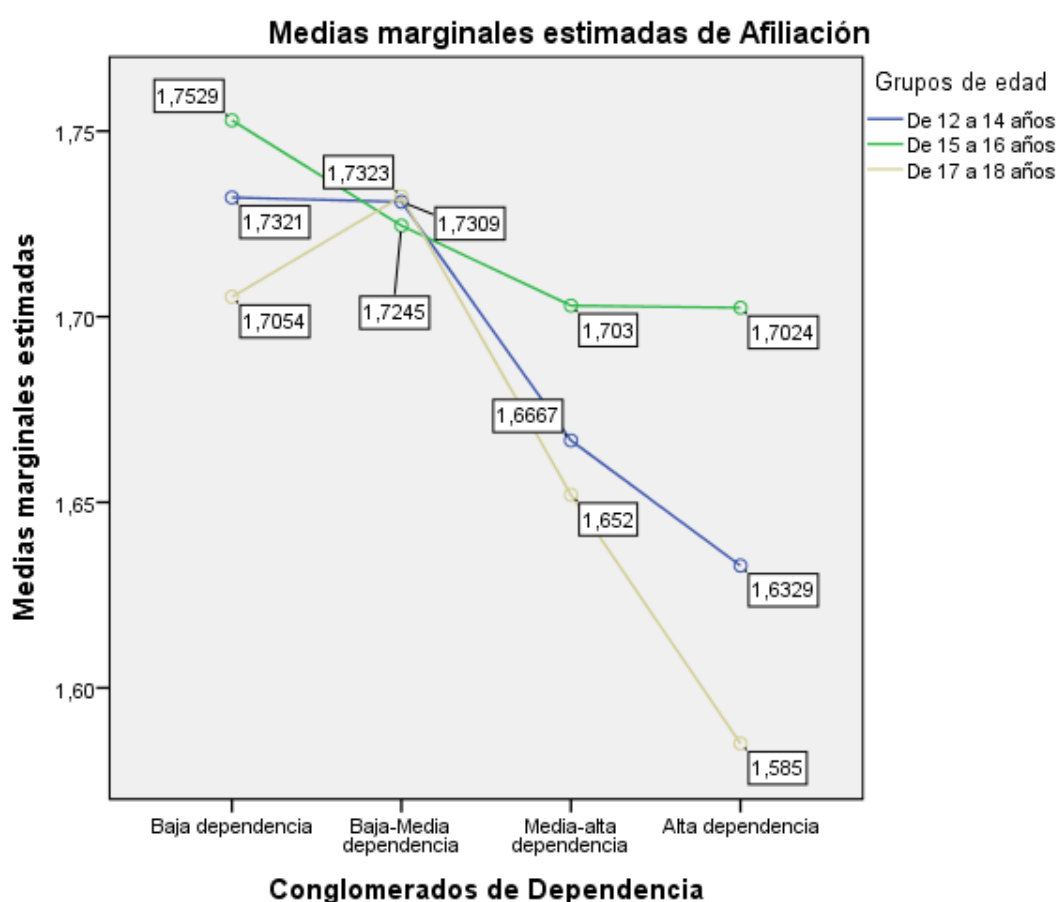


La figura 36 nos permite apreciar la corriente descendente de la implicación escolar adolescente a medida que aumenta su dependencia de las redes sociales. En su origen se aprecian diferencias de implicación escolar, porque con una baja dependencia la

puntuación en implicación escolar es proporcional a la edad adolescente, de manera que a mayor edad mayor implicación.

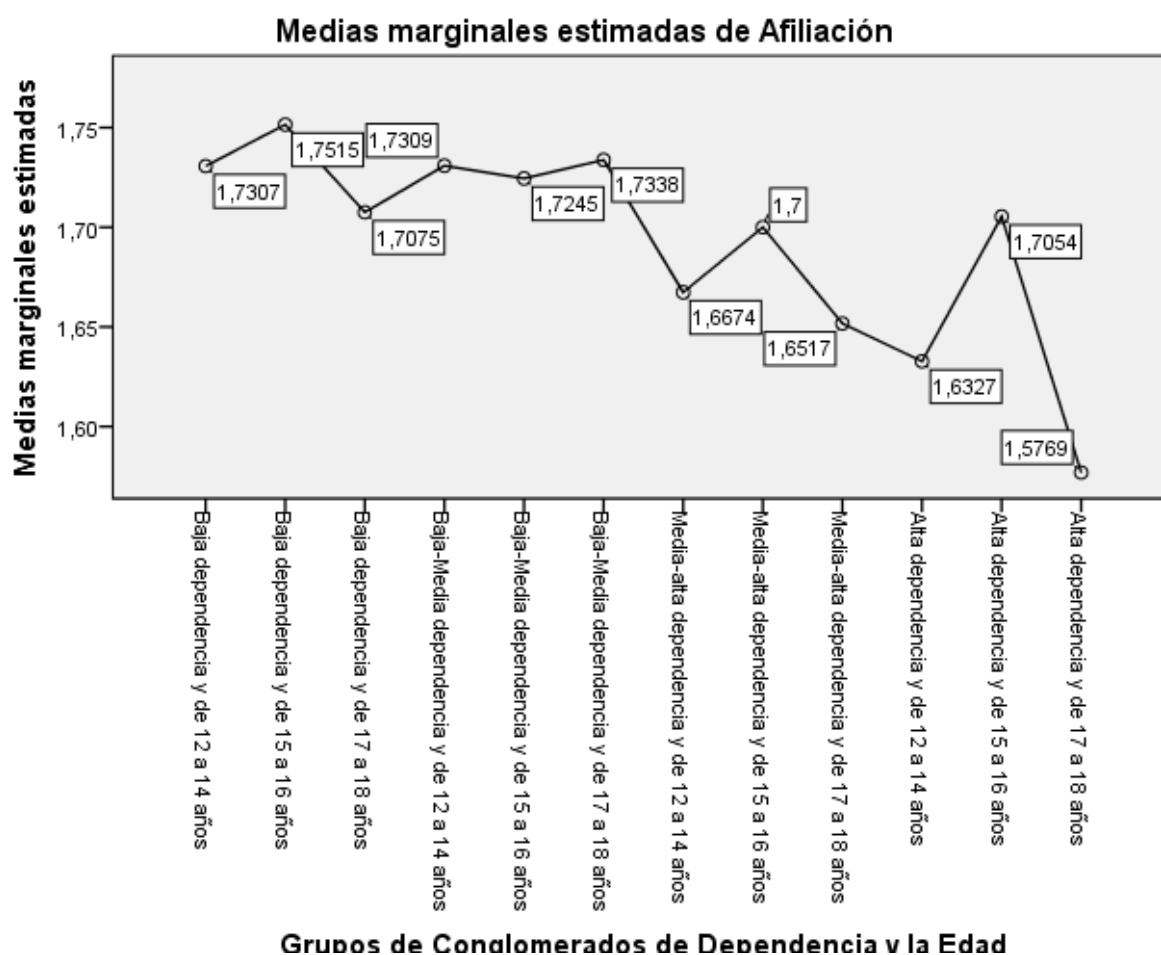
La figura 36 nos facilita comprobar cómo hay una genérica tendencia decreciente de la afiliación escolar en los adolescentes a medida que aumenta su dependencia a las RSV. De esta gráfica extraemos también cómo las tres fases adolescentes parecen converger en una afiliación escolar alta ($1,72 < \text{afiliación} < 1,73$) únicamente cuando la dependencia a las RSV atraviesa un grado bajo medio. Antes de alcanzar este grado de dependencia, la afiliación escolar máxima logra su cota mayor en la adolescencia temprana y media. Sin embargo, se observa que los adolescentes en fase tardía (17 a 18 años) obtienen una mayor y mejor afiliación escolar cuando pasan de una baja dependencia a una baja media dependencia.

Figura 37. Interacción entre dependencia y edad en la afiliación escolar



La figura 38 nos permite visualizar en mayor medida la caída de la afiliación escolar en el caso de los adolescentes de 17 a 18 años con alta dependencia.

Figura 38. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la afiliación escolar



5.4.7 Diferencias en el ámbito escolar según el sexo y estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los estilos de socialización parental y el sexo. Como se puede apreciar en la tabla 141, los efectos de interacción entre estos estilos de socialización parental y el sexo han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{120,7047}=1.462$, $p < .05$, $\eta^2=.02$),

Tabla 141. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	gl de la hipótesis	gl del error g.	η^2
Lambda de Wilks	929	1,462	120,000	7047.134	.02

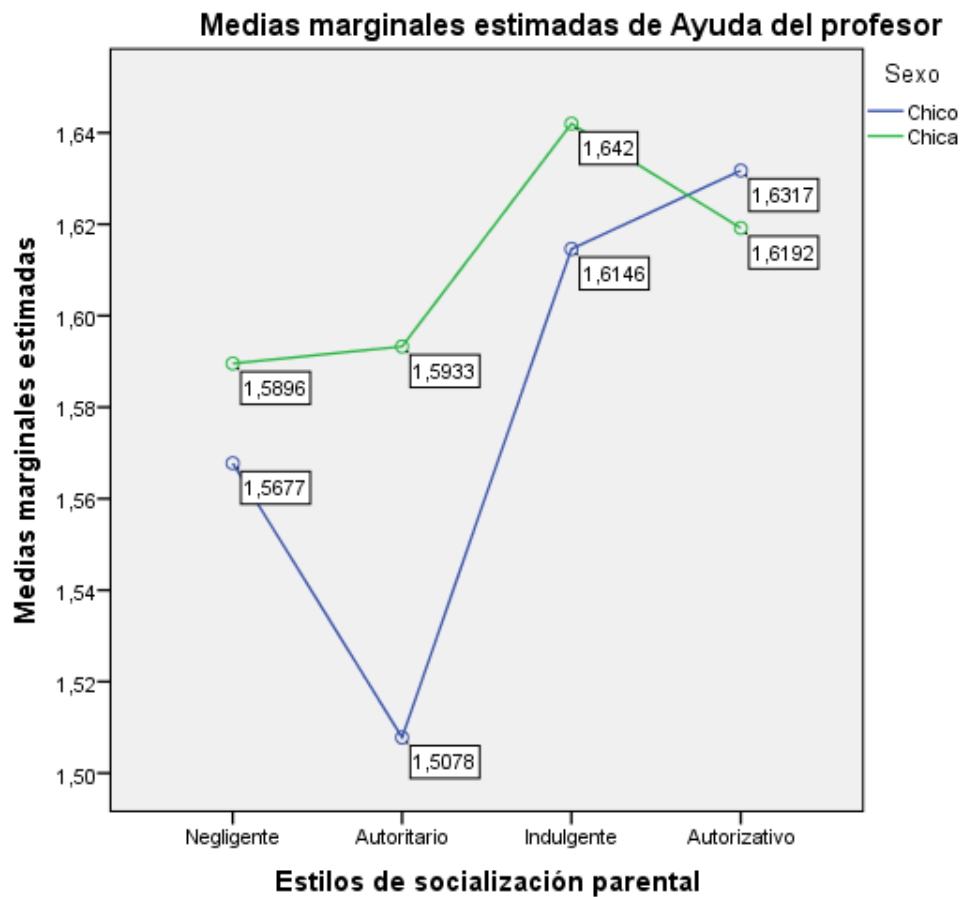
A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 142. ANOVA con estilos de socialización parental y sexo y ayuda del profesor

Estilos de socialización parental y sexo										
	Autoritario		Autorizativo		Negligente		Indulgente		F	p
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica		
Ayuda del profesor	1.51b,3	1.59a	1.63a,α	1.62a	1.57a,β,2	1.59a	1.61a	1.64a,1	10.08	.000

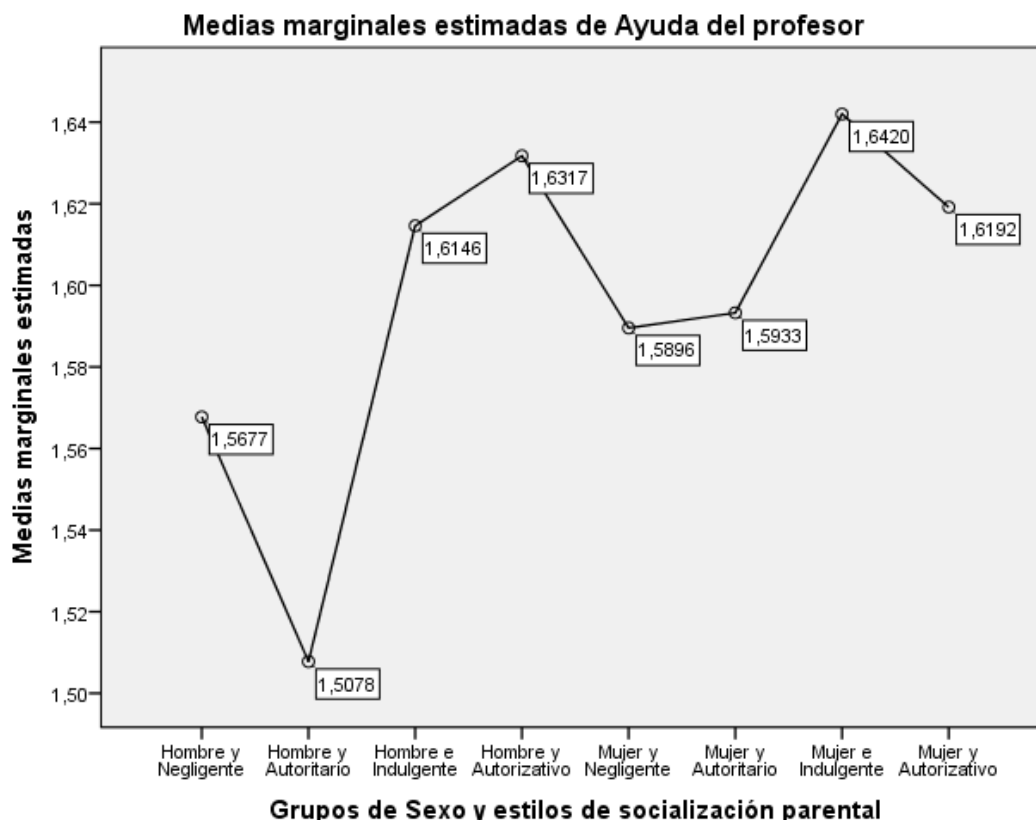
La única dimensión que muestra diferencias significativas es la ayuda del profesor $F(2, 2396) = 10.08$, $p < 0,000$. Los chicos adolescentes bajo un estilo de socialización parental autoritario informan de una menor ayuda del profesor que el género opuesto del mismo estilo y que el resto de adolescentes de ambos sexos bajo estilos autorizativos, negligentes o indulgentes. Por otro lado, las chicas adolescentes bajo un estilo indulgente manifiestan una mayor ayuda del profesor que los chicos bajo estilo negligente y, a su vez, mayor que, una vez más, los chicos adolescentes bajo un estilo autoritario. En último lugar, la tabla nos presenta que los chicos adolescentes bajo un estilo autorizativo presenta mayor ayuda del profesor que los del estilo negligente.

Figura 39. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en la ayuda del profesor



La figura 39 nos permite visualizar las diferencias de la ayuda del profesor percibida por el adolescente en función del sexo. En ella observamos cómo se manifiesta un aumento de la ayuda del profesor percibida en ambos sexos, desde el estilo negligente, autoritario, hasta el indulgente y autorizativo, exceptuando las siguientes situaciones. Los chicos presentan una relevante caída en la ayuda percibida del profesor bajo el estilo autoritario en comparación con su cota máxima alcanzada bajo los estilos autorizativos. Las chicas apenas acusan un cambio en los estilos negligentes o autorizativo, en cambio, alcanzan su máximo bajo el estilo indulgente y descienden su puntuación, al contrario que los chicos, bajo el estilo autorizativo.

Figura 40. Interacción acumulada entre estilos de socialización parental y sexo en la ayuda del profesor



La figura 40 nos permite acentuar de nuevo las diferencias relevantes en el caso de los chicos adolescentes bajo un estilo autoritario en cuanto a la ayuda del profesor percibida así como el descenso de ésta en el caso de las chicas adolescentes bajo un estilo autorizativo.

5.5 Ámbito virtual

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza teniendo en cuenta las dimensiones del ámbito virtual y los conglomerados de dependencia de las RSV, las variables sexo, edad, estilos de socialización parental y tipo sociométrico. Veamos en cada uno de estos casos si este análisis ha puesto de manifiesto efectos simples o posibles interacciones entre dichas variables.

5.5.1 Diferencias en el ámbito virtual en función de los grados de dependencia

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito virtual y los niveles de dependencia de las RSV. Como se puede apreciar en la tabla 143, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito virtual en función de estos conglomerados de dependencia (Lambda de Wilks $F_{99,7012}=4.80$, $p < .001$, $\eta^2=.63$).

Tabla 143. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,822	4,796	99.000	7012.600	.000	.063

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 144. ANOVA con las medias, valores F, p y Bonferroni de dimensiones virtuales y niveles de dependencia

	Alta	Media alta	Baja media	Baja	F	p
Fortalecimiento de la amistad	3.56a,1	3.37a,2	3.18a,3	2.85b	144.47	.000
Facilitador social	2.70a,1	2.42a,2	2.16a,3	1.84b	133.67	.000
Violencia y rechazo	1.60a,1	1.41a,2	1.27a,3	1.17b	112.85	.000
Ciberacoso agresor	1.43a,1	1.30a,2	1.19a,3	1.11b	77.55	.000
Ciberacoso móvil	1.44a,1	1.32a,2	1.21a,3	1.14b	63.62	.000
Ciberacoso Internet	1.39a,1	1.25a,2	1.17a,3	1.10b	64.00	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

La tabla 144 nos muestra la relevancia del nivel de dependencia en todos los factores del ámbito virtual como fortalecimiento de la amistad $F(2, 2396) = 144,47$, $p < 0,000$; facilitador social $F(2, 2396) = 133.67$, $p < 0,000$, violencia y rechazo $F(2, 2396) = 112.85$, $p < 0,000$, ciberacoso agresor $F(2, 2396) = 77.55$, $p < 0,000$, ciberacoso móvil $F(2, 2396) = 63.62$, $p < 0,000$ y ciberacoso Internet $F(2, 2396) = 64.00$, $p < 0,000$

A su vez, este análisis factorial multivariados de la varianza nos pone de manifiesto la existencia de dos grupos significativamente relevantes de dimensiones del ámbito virtual en base a su nivel de dependencia. En primer lugar, podemos afirmar que los adolescentes informan de un menor fortalecimiento de la amistad, facilitador social,

sufrimiento de violencia y rechazo, victimización a través del ciberacoso o carácter agresor a través del mismo que aquellos que adolecen de una dependencia baja media, media alta y alta.

Tras esta diferencia entre la baja dependencia y el resto de niveles de adicción a las redes sociales, podemos adentrarnos en qué diferencias relevantes se manifiestan dentro de dicho grupo de mayor dependencia. En este sentido vemos de nuevo que los adolescentes informan de todas y cada una de las dimensiones virtuales en un sentido creciente desde la baja media hasta la alta dependencia y son relevantes las diferencias entre la baja media y la media alta, así como de la media alta con la alta. En definitiva, se observan dos grandes diferencias: por un lado, cómo el adolescente informa de una relevante menor puntuación en cualquier dimensión virtual en el caso de la baja dependencia y, por otro, cómo éstas van aumentando en base al mismo grado de dependencia de forma significativamente diferenciada.

5.5.2 Diferencias en el ámbito virtual en función del factor sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito virtual y el factor sexo. Como se puede apreciar en la tabla 145, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito virtual en función del sexo (Lambda de Wilks $F_{33,2342}=11.431$, $p < .000$, $\eta^2=.14$).

Tabla 145. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,861	11,431 ^b	33.000	2342.600	.000	.139

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 146. ANOVA con las medias, valores F y prueba de Bonferroni entre factor sexo y dimensiones del ámbito virtual

	Chico Media	Chica Media	F	p
Dependencia	1,78	1,85	14,938	,000
Fortalecimiento de la amistad	3,05	3,20	45,158	,000
Facilitador social	2,23	2,02	69,083	,000
Violencia y rechazo	1,29	1,27	4,097	,043
Ciberacoso agresor	1,22	1,17	19,46	,000
Ciberacoso móvil	1,19	1,24	19,61	,000
Ciberacoso Internet	1,16	1,18	3,88	0,049

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$

La tabla 146 nos muestra la relevancia del sexo en todos los factores del ámbito virtual como dependencia $F(2, 2396) = 14,938$, $p < 0,000$, fortalecimiento de la amistad $F(2, 2396) = 45,158$, $p < 0,000$; facilitador social $F(2, 2396) = 69,083$, $p < 0,000$ y violencia y rechazo $F(2, 2396) = 4,097$, $p < 0,05$; ciberacoso agresor $F(2, 2396) = 19,46$, $p < .000$; ciberacoso móvil $F(2, 2396) = 19,61$, $p < .000$ o ciberacoso Internet $F(2, 2396) = 3,88$, $p < .000$.

Las chicas adolescentes muestran una mayor dependencia y fortalecimiento de la amistad a través de las redes sociales, mientras que los chicos manifiestan más violencia y rechazo así como una mayor puntuación en el carácter facilitador social de las redes sociales. Las chicas adolescentes informan de una mayor victimización a través del ciberacoso tanto tangencialmente mediante las redes en general como de forma mucho más relevante a través del propio móvil. Por último, podemos afirmar que los chicos adolescentes informan de una significativa mayor puntuación en agresión a través del ciberacoso que las chicas.

5.5.3 Diferencias en el ámbito virtual en función del factor edad

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito virtual y el factor edad. Como se puede apreciar en la tabla 147, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito virtual en función de la edad (Lambda de Wilks $F_{66,4684}=4.00$, $p < .000$, $\eta^2=.05$).

Tabla 147. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,896	4,000 ^b	66.000	4684.000	.000	.053

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

Tabla 148. ANOVA con valores F y prueba de Bonferroni entre factor edad y dimensiones del ámbito virtual

	De 12 a 14 años Media	De 15 a 16 años Media	De 17 a 18 años Media	F	p
Dependencia	1,8003b	1,881a	1,7467c	14,338	,000
Fortalecimiento de la amistad	3,0513c	3,2158a	3,1452b	22,571	,000
Facilitador social	2,1171	2,1775a	2,0712b	4,552	,011
Ciberacoso agresor	1.17b	1.22a	1.21a	7.70	.000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$

El ANOVA muestra que las variables que muestran diferencias significativas entre las diferentes franjas de edad adolescente son la dependencia $F(2, 2396) = 14,338$, $p < 0,000$; fortalecimiento de la amistad $F(2, 2396) = 22,571$, $p < 0,000$; facilitador social $F(2, 2396) = 4,552$, $p < 0,011$ y la dimensión ciberacoso agresor $F(2, 2396) = 7.70$, $p < 0,000$. Veamos ahora el sentido de estas diferencias.

Los adolescentes de 15 a 16 años informan de una mayor dependencia a las redes sociales, seguidos de los más jóvenes (12 a 14) y los mayores (17 a 18). Asimismo, aquellos adolescentes de edad media (15 a 16) perciben las redes sociales para un mayor fortalecimiento de la amistad que aquellos mayores (17 a 18) y, en último lugar, que los más jóvenes (12 a 14). Por otra parte, los adolescentes de 15 a 16 años presentan un mayor carácter de las RSV como facilitador social que los de edades comprendidas entre 17 y 18 años. En último lugar, los adolescentes de 15 a 18 años presentan mayores cotas de agresión a través del cyberbullying que los de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.

5.5.4 Diferencias en el ámbito virtual en función del factor de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito virtual y el factor socialización parental. Como se puede apreciar en la tabla 150, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito virtual en función de los distintos estilos de socialización parental (Lambda de Wilks $F_{120,7047} = 47.76$, $p < .000$, $\eta^2 = .49$).

Tabla 149. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor χ^2	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig. η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134
				.000

Mediante la tabla 150 se pueden observar las diferencias relevantes en cuanto a estilos de socialización parental de las dimensiones del ámbito virtual.

Tabla 150. ANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito virtual con los estilos de socialización parental

	Estilos de socialización parental				<i>F</i>	<i>p</i>
	Autoritario	Autorizativo	Negligente	Indulgente		
Dependencia	1,91a	1,82b	1,83c	1,69c	20,541	,000
Fortalecimiento de la amistad	3,17a	3,15a	3,12	3,04b	5,685	,001
Facilitador social	2,18₁	2,18a	2,08b	2,07b,2	5,396	,000
Violencia y rechazo	1,35a	1,26b	1,28b	1,21c	19,552	,000
Ciberacoso móvil	1,28a	1,21b	1,20b	1,17b	14,619	,000
Ciberacoso Internet	1,23a	1,16b	1,17b	1,13b	15,054	,000
Ciberacoso agresores	1,23a,1	1,18₂	1,20a	1,14b	8,873	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son la dependencia $F(2, 2396) = 24,541$, $p < 0,000$; el fortalecimiento de la amistad $F(2, 2396) = 5,685$, $p < 0,05$; facilitador social $F(2, 2396) = 5,396$, $p < 0,000$; violencia y rechazo $F(2, 2396) = 19,552$, $p < 0,000$; así como ciberacoso móvil $F(2, 2396) = 14,619$, $p < 0,000$; ciberacoso Internet $F(2, 2396) = 15,054$, $p < 0,000$ y ciberacoso agresores $F(2, 2396) = 8,873$, $p < 0,009$.

En esta tabla se muestra que los adolescentes bajo un estilo autoritario informan de una mayor dependencia que aquellos bajo un estilo indulgente. De la misma forma, aquellos bajo estilos autoritarios y autorizativos manifiestan un mayor fortalecimiento de la amistad mediante las RSV que los de estilo indulgente. Los adolescentes bajo estilos autorizativos puntúan mayor carácter facilitador social que los de estilos negligentes e indulgentes, mientras que los que se hallan en estilos autoritarios informan de una mayor puntuación que los de estilo indulgente. Asimismo, aquellos bajo un

estilo autoritario informan de una mayor violencia y rechazo en las redes sociales que los de estilo indulgente y no hay diferencias entre los adolescentes de estilos autorizativos y negligentes. Teniendo en cuenta las dimensiones de agresión y victimización mediante ciberacoso, podemos afirmar que los adolescentes bajo estilos autorizativos, negligentes o indulgentes manifiestan una menor victimización en cuanto a ciberacoso que aquellos bajo un estilo autoritario.

Por último, podemos afirmar que aquellos bajo estilos negligentes y autoritario informan de una mayor puntuación en agresión desde el ciberacoso que los de estilos indulgentes. También se denotan diferencias relevantes en cuanto a que los adolescentes bajo un estilo autoritario informan de una mayor puntuación en agresión desde el ciberacoso que los de estilo autorizativo.

5.5.5 Diferencias en el ámbito virtual en función de los tipos sociométricos

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito virtual y los tipos sociométricos. Como se puede apreciar en la tabla 151, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito virtual en función de los tipos sociométricos (Lambda de Wilks $F_{120,7047}=47.76$, $p < .000$, $\eta^2=.49$).

Tabla 151. Contraste multivariado para los conglomerados de dependencia

	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error ig.		η^2
Lambda de Wilks	,168	47,760	120.000	7047.134	.000	.448

La tabla 152 nos muestra las diferencias relevantes entre los distintos tipos sociométricos para las dimensiones del ámbito virtual.

Tabla 152. ANOVA con las medias, valores F, pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito virtual y los tipos sociométricos

	Tipos sociométricos					F	p
	Preferido	Medio	Controvertido	Ignorado	Rechazado		
Facilitador social	1,96b	2,12a,1	2,31a	2,10₂	2,28a,1	9,83	,000
Violencia y rechazo	1,24b	1,26b	1,33	1,28b	1,38a	9,76	,000
Ciberacoso móvil	1,19b	1,20b	1,30a	1,22	1,26a	4,82	,001
Ciberacoso Internet	1,14b	1,16b	1,22	1,16b	1,22a	4,64	,001
Ciberacoso agresores	1,15b	1,19₂	1,26a	1,18₂	1,25a,1	5,63	,000

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2$

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son facilitador social (2, 2396) = 9,83, $p < 0,000$; violencia y rechazo $F(2, 2396) = 9,76$, $p < 0,000$, así como ciberacoso móvil $F(2, 2396) = 4,82$, $p < 0,05$, ciberacoso Internet $F(2, 2396) = 4,64$, $p < 0,05$ y ciberacoso agresores $F(2, 2396) = 5,63$, $p < 0,000$. En la tabla 59 podemos observar cómo los adolescentes de tipo medio, controvertido y rechazado, presentan mayor puntuación en carácter facilitador social que los preferidos. Asimismo, los rechazados y medios puntúan más en facilitador social que los ignorados. Del mismo modo, los adolescentes rechazados presentan una mayor puntuación en violencia y rechazo que los tipos preferidos, medios o ignorados. En cuanto al carácter agresor y victimización desde el ciberacoso, los adolescentes rechazados presentan mayor victimización que los tipos preferidos y medios. En el caso particular del ciberacoso a través del móvil, al tipo rechazado se une el controvertido, que presenta mayores cotas que el resto.

Por último, los adolescentes de tipo preferido presentan menores cotas de agresión desde el ciberacoso que los tipos controvertido y rechazado. Entre los tipos sociométricos más negativos, encontramos que los rechazados presentan puntuaciones aún mayores de agresión en ciberacoso que los tipos medios e ignorados.

5.5.6 Diferencias en el ámbito virtual en función de los factores estilo socioparental y sexo

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los estilos de socialización parental y el sexo. Como se puede

apreciar en la tabla 153, los efectos de interacción entre estos estilos de socialización parental y el sexo han resultado significativos. Lambda de Wilks ($F_{120,7047}=1.462$, $p < .05$, $\eta^2=.02$),

Tabla 153. Contraste multivariado para los tipos sociométricos

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	η^2
Lambda de Wilks	,929	,462	120,000	7047.134	,001	,024

La tabla 154 nos muestra la existencia de grupos significativamente diferenciados en cuanto a los estilos de socialización parental y el sexo.

Tabla 154. MANOVA con las medias, valores F y pruebas Bonferroni de las dimensiones del ámbito virtual con estilos de socialización parental y sexo

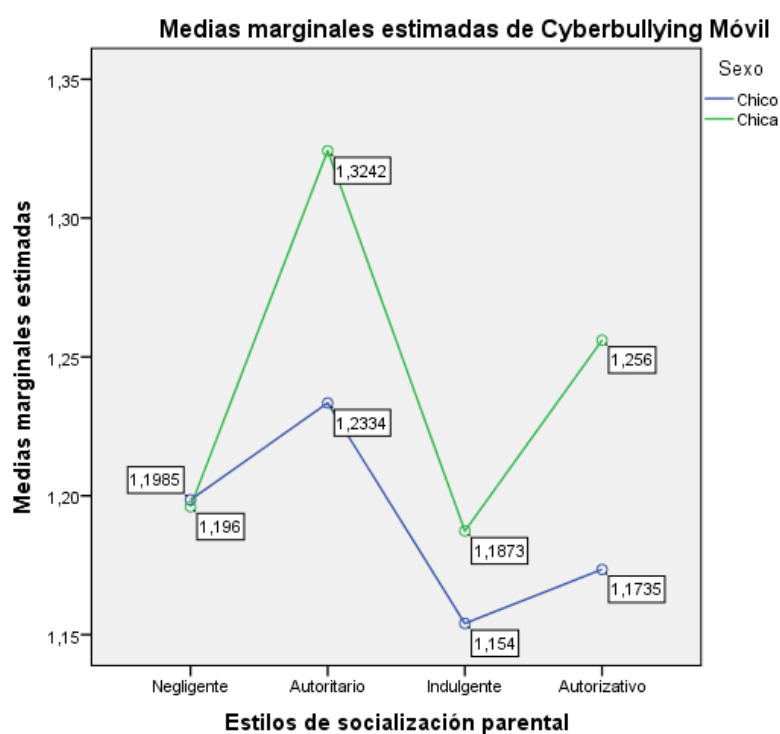
Estilos de socialización parental y sexo										
	Autoritario		Autorizativo		Negligente		Indulgente		<i>F</i>	<i>p</i>
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica		
Ciberacoso móvil	1.23b	1.32a,1	1.17b,3	1.26b,2	1.20b	1.20b	1.15b,4	1.19b	10.549	.000
Cib. Internet	1.13	1.26,1	1.20b,3	1.19b,2	1.19b	1.14b	1.12b	1.13b	9.827	.000
Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$: a > b > c > d 1>2>3>4										

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c > d$ $1 > 2 > 3 > 4$

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son ciberacoso móvil ($2, 2396$) = 10,549 , $p < 0,000$ y ciberacoso Internet ($2, 2396$) = 9,827, $p < 0,000$.

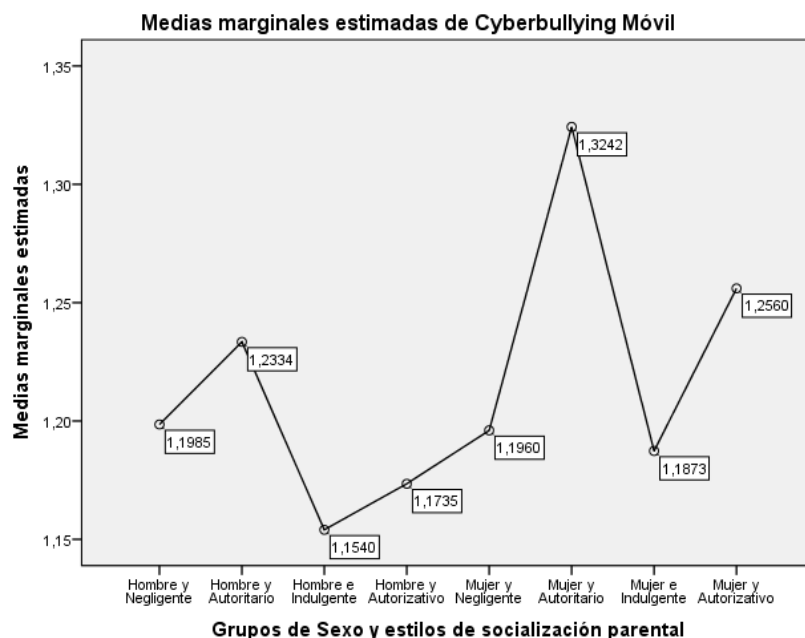
El sexo es una dimensión que media en las diferencias entre los tipos autoritario y autorizativo y resulta irrelevante para los tipos negligente e indulgente. De esta manera, tenemos que las chicas bajo estilos autoritarios o autorizativos informan de mayores niveles de victimización por ciberacoso que los chicos bajo los mismos respectivos estilos de socialización. La tabla 154 nos muestra cómo las adolescentes chicas bajo un estilo autoritario informan de una mayor victimización a través del ciberacoso que los adolescentes de ambos géneros de estilos autorizativos, negligentes e indulgentes.

Figura 41. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en ciberacoso móvil



Los análisis de los efectos de la interacción visibles en la figura 41 ponen de manifiesto cómo las chicas adolescentes informan de una casi permanente mayor

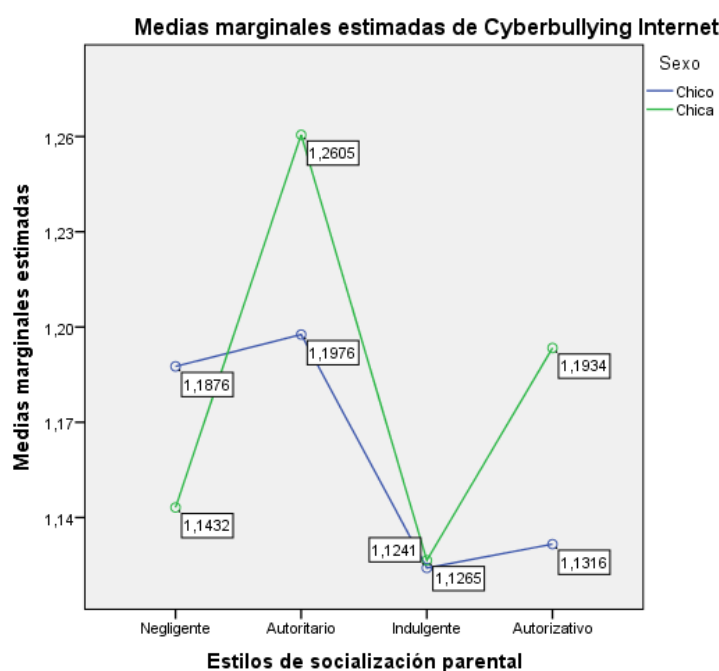
Figura 42. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en ciberacoso móvil



puntuación en ciberacoso a través del móvil especialmente en los entornos familiares de socialización parental autoritaria y autorizativa, mientras que esta diferencia merma en el estilo indulgente y llega a ser indiferente o no relevante bajo el estilo negligente.

La figura 42 nos facilita focalizar de nuevo en la alta puntuación en sufrimiento de ciberacoso a través del móvil en el caso de las chicas adolescentes bajo un estilo de socialización parental autoritario. Asimismo, esta puntuación alcanza su mínimo en el caso de los chicos adolescentes bajo un estilo parental negligente.

Figura 43. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en ciberacoso mediante ordenador



La figura 43 nos permite verificar cómo las chicas adolescentes padecen un significativo mayor índice de ciberacoso a través de Internet que el sexo opuesto bajo los estilos de socialización parental autoritario y autorizativo. El estilo indulgente parece no influir en el sufrimiento de este tipo de acciones, aunque las sitúa en la cota mínima. Bajo estilos de socialización negligentes, las chicas adolescentes salen beneficiadas al padecer un significativo menor índice de ataques de ciberacoso por Internet que los chicos.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

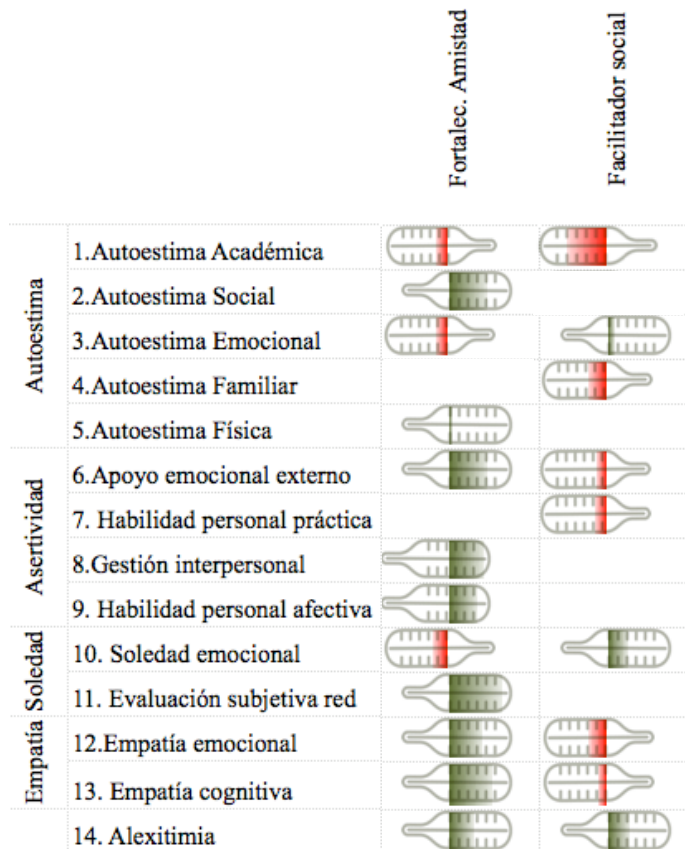
A continuación, y siguiendo el orden de los análisis realizados en el presente estudio, expondremos las principales conclusiones en respuesta a los diferentes objetivos planteados en el mismo.

1. ÁMBITO RELACIONAL

1.1 Ámbito individual

Respecto del ámbito individual, se ha observado que los adolescentes parecen utilizar

Figura 44. Relación de variables psicosociales individuales y virtuales



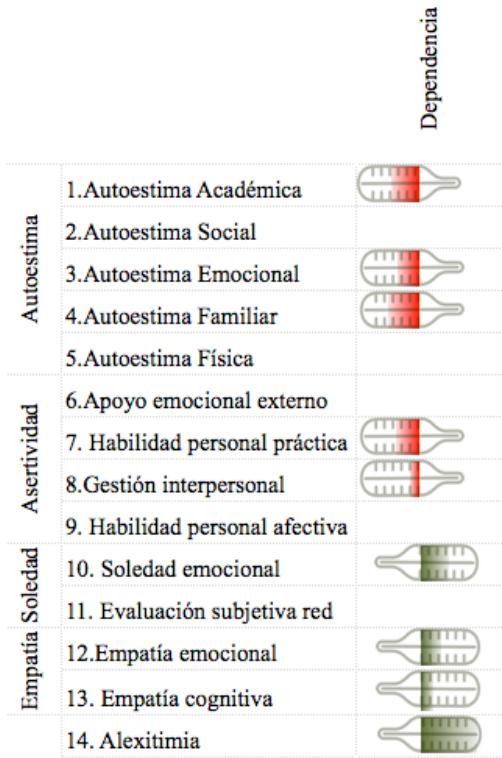
estas RSV tanto como medio compensatorio de sus posibles deficiencias, como para proyectar o potenciar otros rasgos. En este sentido, si observamos la figura 44, el uso de las RSV como medio de fortalecimiento de su círculo de amistades, se asocia con niveles elevados de autoestima social, capacidad asertiva, percepción de integración y pertenencia al grupo y empatía. Estas variables se han asociado en estudios previos, con la habilidad del adolescente para mantener y fortalecer también las amistades en entornos físicos (Barkhuus y Tashiro, 2010; Ellison,

Steinfeld y Lampe, 2007; Subrahmanyam y Reich, 2008). Por tanto, se observa una continuidad entre ambos escenarios, *offline* y *online*, y la relevancia de estas dimensiones para intervenir, potenciar y mejorar las relaciones en ambos entornos. Esta continuidad entre ambos contextos es propia de los nativos digitales (Prensky, 2001),

que a diferencia de generaciones anteriores, consideran los entornos virtuales como un canal natural más, para la comunicación e interacción o, en otros términos, el concepto de *liquidez* acuñado por Bauman (2004). De la figura 44, nos resulta curioso cómo el uso de las RSV para crear nuevas amistades, no parecer guardar relación con adolescentes que presentan ya un suficiente capital social.

Por el contrario, aquellos adolescentes que utilizan estas RSV, preferentemente para generar nuevas amistades, tienen bajos niveles de autoestima académica y familiar, y de empatía y asertividad; así como altos niveles de soledad emocional. Observamos que los adolescentes pueden hallar en este uso de las RSV, opciones para compartir o mermer esta sensación o estado; aunque para otros autores, el uso de las RSV como

Figura 45. Relación de variables psicosociales individuales y la dependencia de RSV

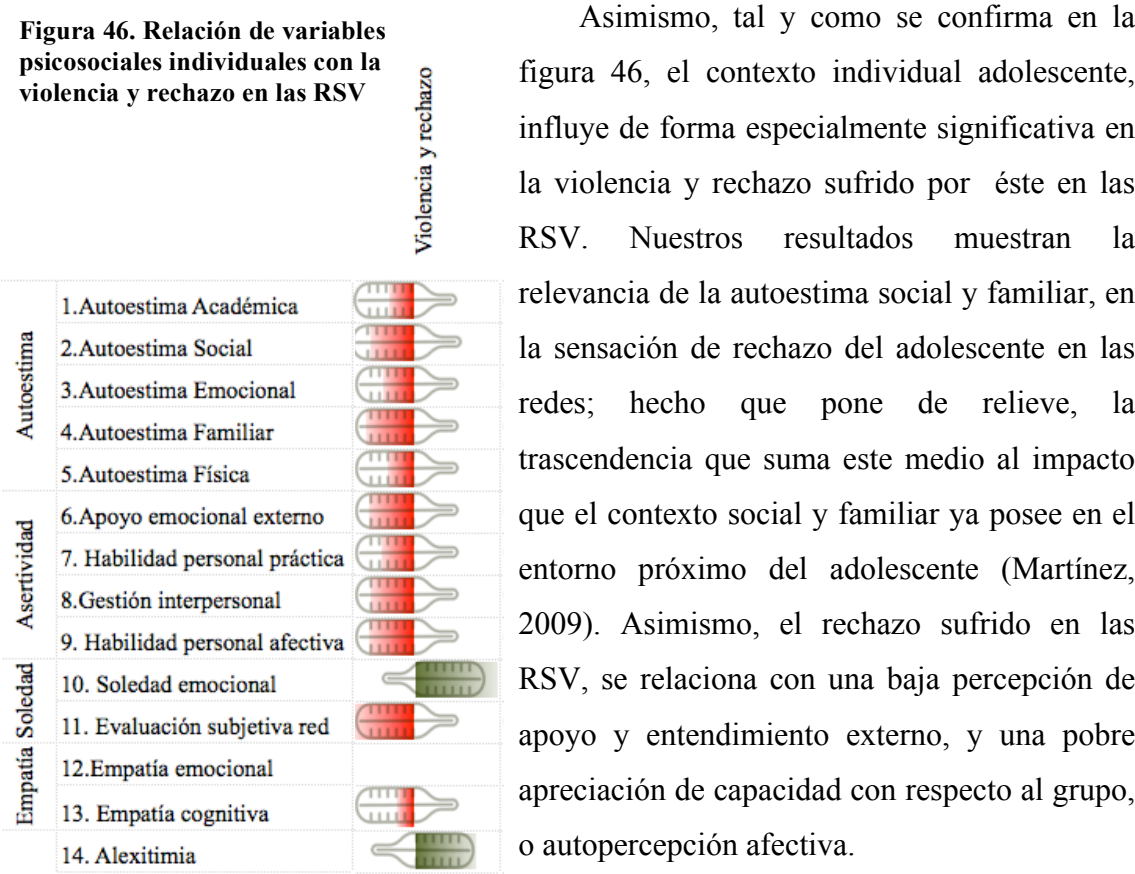


medio de creación y potenciación de las amistades en adolescentes, no sólo enmascara estas dificultades, sino que puede potenciarlas o perpetuarlas (Bauman, 2002; Damasio, 2010; Sánchez, Prendes y Serrano, 2011). Pensamos, por tanto, que el estudio longitudinal de adolescentes con soledad emocional y su evolución en el uso de las RSV, puede suponer un área interesante para profundizar en futuras investigaciones sobre estas cuestiones.

En cuanto a la dependencia a las RSV, podemos confirmar que se relaciona inversamente con dimensiones como el

autoconcepto académico, la autoestima académica y la asertividad; mientras que se ve favorecida por la soledad y la alexitimia (véase la figura 45). De hecho, lo afirmado por Rivera (2010), en cuanto al filtrado de emociones que permiten las RSV, puede explicar la positiva relación de la dependencia con la soledad emocional y especialmente con aquellos adolescentes alexitímicos, pues ese tamiz emocional, que en ocasiones favorecen estas redes, puede atenuar el hándicap emocional comunicativo que padece el adolescente alexitímico en su entorno físico. Por otro lado, la escasa autoestima

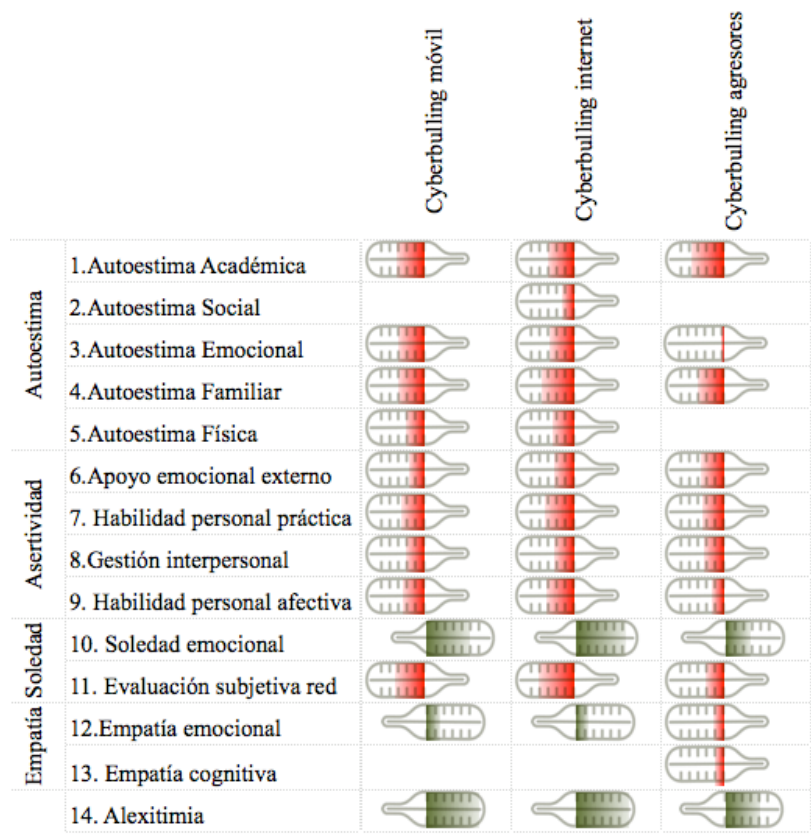
académica que se relaciona con el uso adolescente de las RSV, como medio para establecer nuevas amistades (véase la figura 44), parece favorecer también su dependencia, como se muestra en la figura 45; lo que confirma otros estudios recientes (Brenda 2015; Zak, 2015), en cuanto a cómo las nuevas interacciones en las RSV, pueden alimentar sensaciones cognitivas y emocionales ayudando a compensar bajas percepciones de variables psicosociales individuales. En este sentido, en nuestra investigación se ha observado una relación sugerente, entre la dependencia de RSV con su carácter creador y fortalecedor de las relaciones; lo que es consistente con estudios previos (Echeburúa, Amor y Cenea, 1998), en la medida en que toda adicción está controlada inicialmente por reforzadores positivos placenteros, como son, en este caso, la creación y fomento de relaciones sociales, que pueden llegar a ser controladas posteriormente por reforzadores negativos, como el alivio de tensiones emocionales.



Se han encontrado similitudes y analogías entre la violencia y rechazo sufrido por el adolescente, tanto en las RSV como en su entorno físico escolar; prueba de ello es, que la dependencia, violencia y rechazo en las redes, permiten pronosticar tipos

sociométricos rechazados en este ámbito escolar. Por otro lado, nuestros resultados han confirmado que la autoestima académica y familiar, que se relacionaban con este uso disfuncional en las RSV (véase la figura 46), pueden ayudar a entender también el rechazo escolar. La violencia y el rechazo sufrido en las redes, se antoja premonitorio con el mismo escenario en la propia escuela, lo que refuerza la idea de continuidad de contextos, estudiada por autores como Yubero, Larrañaga y Navarro (2014), también entre los entornos virtual y escolar en el adolescente. Nuestros resultados parecen por tanto recomendar, que la similitud de las variables psicosociales relacionadas con la violencia y rechazo, tanto en el entorno escolar como el virtual, sugieren un tratamiento conjunto.

Figura 47. Relación de variables psicosociales individuales y las relativas al ciberacoso



Por otro lado, nuestros resultados constatan también la relevancia del contexto individual, con los escenarios de ciberacoso (CB), porque prácticamente la totalidad de las variables psicosociales estudiadas en este ámbito, se

relacionan de forma significativa con alguna de las manifestaciones de CB en las RSV (véase la figura 47). Curiosamente, aquellas variables que se asocian con el sufrimiento de ciberacoso, no difieren de aquellas que se relacionan con ciberacoso agresor, dato que es congruente con los estudios de Ortega, Elipe y Calmaestra (2009) y más recientemente con lo afirmado por Kowalski, Giumetti, , Schroeder y Lattanner (2014) en el sentido de asociar variables similares para roles víctimas y agresores, en su gran mayoría, con el mismo sentido directo o inverso.

Desde esta esfera individual del adolescente, nuestra investigación muestra cómo un buen autoconcepto, capacidades asertivas y, especialmente, una percepción y vinculación positiva con el grupo próximo, parece alejar al adolescente de padecer o protagonizar como agresor, escenarios de ciberacoso. Destacamos, por otra parte, la sólida relación de la soledad emocional y la alexitimia, tanto con el rol agresor en CB como, particularmente, con la víctima de CB; según afirman autoras como Garaigordobil (2011).

Por otra parte, la empatía emocional del adolescente (véase la figura 47), parece ser la única variable estudiada que puede tímidamente inclinar la balanza, entre padecer CB, en el caso del adolescente con mejores cotas de empatía emocional; o posiblemente desempeñar el rol agresor, en el caso del adolescente con una empatía emocional más escasa. No obstante, tal y como establecimos recientemente en estas conclusiones, la inoperatividad emocional que parecen padecer los implicados en CB, puede explicar la no excesiva relevancia de la empatía emocional, y la total ausencia de la empatía cognitiva, como variables relevantes en este perfil adolescente; lo que correlaciona, en gran medida, con otros estudios, (Kowalksi y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra y Mora Merchán, 2008; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002), en cuanto al manejo de una información emocional indirecta, la desconexión moral y la posible inhibición de la empatía, que puede suponer la ausencia de violencia cara a cara que permite el CB desde las RSV.

Por tanto nuestros resultados, tal y como aluden otros autores, entre ellos Bonilla y Hernández (2012), establecen que muchas de las disfunciones sufridas por el adolescentes en las RSV, entre las que se encuentran la dependencia, violencia, rechazo y CB, pueden partir o explicarse en cierta medida, por las vulnerabilidades psicológicas del propio individuo. En ese sentido, y como apunta uno de los objetivos de esta investigación, el conocimiento de estas variables individuales y su tratamiento proactivo, podría mermar las posibilidades de que el adolescente protagonizase estas disfunciones.

Asimismo, si proyectamos estos resultados del ámbito individual, sobre otros estudios recientes, que valoran el ajuste psicosocial del adolescente desde el contexto comunitario (Crespo, Romero, Martínez y Musitu, 2017), podemos observar cómo las

mismas variables de un buen ajuste psicosocial adolescente, como una alta autoestima social y baja soledad, no solo están relacionadas con el desvío de conductas disruptivas en RSV, sino con una alta implicación en su comunidad. Esto podría sugerir estudios posteriores de enfoque longitudinal, para profundizar en la potencial relación causal que puede existir, entre la implicación y participación del adolescente en su comunidad, con el uso y aplicación adolescente de las RSV, y sus posibles efectos en su ajuste psicosocial.

1.2 Ámbito escolar

Figura 48. Relación de variables psicosociales escolares y de uso funcional de las RSV



Desde la óptica escolar observamos (véase la figura 48), que un buen ajuste traducido en una actitud de implicación académica, una buena percepción del profesorado, y especialmente, una relación positiva entre compañeros, parece alejar al adolescente de ampliar necesariamente su círculo de amistades desde las RSV. Estos resultados son coherentes con otros estudios, (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Jiménez y Lehalle, 2012;

Moreno, Povedano, Martínez y Musitu, 2012), en cuanto a que el adolescente con un buen ajuste escolar, se asocia con mayores cotas de autoestima y satisfacción con la vida; variables asociadas con la capacidad de nutrir y aumentar el entorno social, sin

Figura 49. Relación de variables escolares y la dependencia de las RSV



acudir necesariamente a las RSV. Sin embargo, encontramos a este respecto, otras afirmaciones defendidas por autores como Soria (2013), según el cual, un clima escolar positivo favorece e induce la ampliación de los círculos de amistades desde las redes sociales. Pensamos que estos leves contrastes, podrían explicarse con la diferente intencionalidad del aumento del círculo de amistades del adolescente, pues nuestros resultados y las investigaciones mencionadas, parecen apuntar a que

el adolescente con pobre ajuste escolar, utiliza las RSV para aumentar su círculo social de forma imperativa y necesaria; mientras que aquellos con un buen ajuste, podrían aumentar su círculo social de forma libre y voluntaria, como medio de potenciación en lugar de compensación.

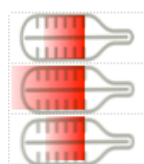
No obstante, la transversalidad de este estudio, dificulta las afirmaciones de causalidad, por lo que pensamos que futuras investigaciones podrían apoyarse en nuestros resultados, para mostrar un carácter más longitudinal, en cuanto a las

interacciones que posibilitan las RSV para adolescentes, con un deficiente ajuste escolar.

Nuestros resultados concluyen, que un buen ajuste escolar redunda de forma positiva y paliativa, ante posibles disfunciones del adolescente en las RSV, pues la amistad y ayuda percibida entre compañeros del grupo clase, la apreciación de la implicación en el aula y la cercanía observada del profesorado, parecen alejar al adolescente de la dependencia de las RSV (véase la figura 49). De manera algo más relevante, podemos apreciar cómo la proximidad del docente, puede representar un papel positivo para el adolescente y alejarlo de esta dependencia; situación que representa una influencia positiva más, no sólo en escenarios físicos tradicionales, según estudios como el de Sobrado L. (2000), sobre los beneficios que una intervención docente próxima conlleva en el periodo adolescente, sino también en entornos virtuales. Este hecho puede sugerir el estudio del efecto presumiblemente positivo, que puede conllevar la interacción y apoyo percibido del docente, desde redes y entornos virtuales propios de comunicación y aprendizaje con el adolescente; pues según autores como Haro (2009), estos nuevos contextos amplifican también la comunicación bidireccional e interacciones físicas entre docentes y alumnos.

Figura 50. Relación de variables escolares con la violencia y rechazo sufrido en las redes

1. Implicación
2. Afiliación
3. Ayuda del profesor

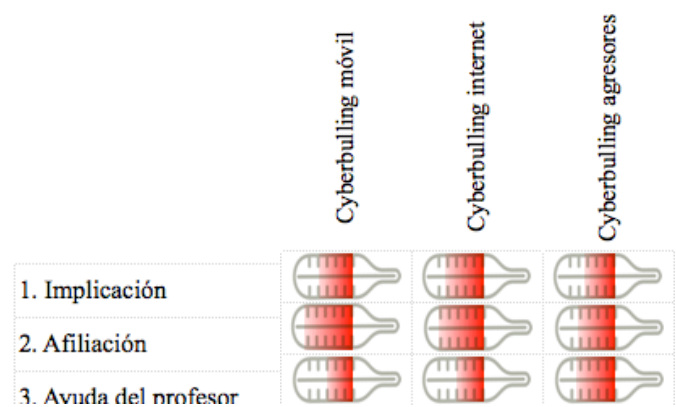


Esta repercusión positiva del contexto escolar, es también coherente con otros estudios, (Cava y Musitu, 2000; Van Aken y Asendorpf, 1997), en los que se pone de manifiesto, la relación directa entre el clima social del aula y la autoestima del adolescente, variable que, como este estudio ha confirmado anteriormente desde la óptica individual, aleja asimismo al adolescente, de la dependencia de las redes.

La figura 50 nos permite corroborar también, cómo un deficiente ajuste escolar adolescente se relaciona con el sufrimiento de posibles escenarios de violencia y rechazo en las RSV, y destaca la amistad y la ayuda percibida de los compañeros de aula; ya que parece alejar significativamente al adolescente, de ser rechazado en su

entorno virtual. Este hecho corrobora de nuevo la continuidad de contextos y situaciones, entre el entorno escolar y el virtual.

Figura 51. Relación de variables escolares con el ciberacoso



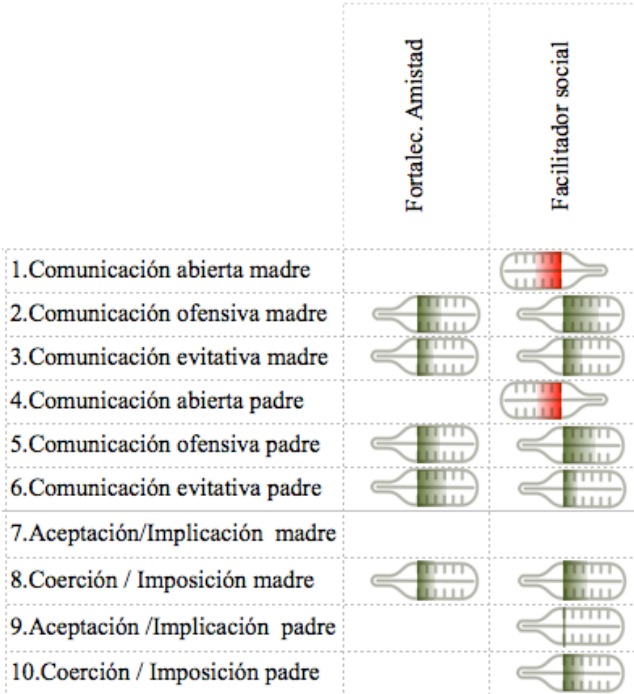
Como se muestra en la figura 51, un mal ajuste escolar desde la implicación en el aula, la ayuda percibida del profesor, o especialmente, la afiliación o ayuda percibida entre compañeros, se relaciona

también con escenarios de CB, tanto de víctima como de agresor.

Por tanto, lejos de tener una influencia baladí, el clima escolar del adolescente guarda una estrecha y significativa relación, tanto con la utilidad de las RSV para crear nuevas relaciones, como con las disfunciones del uso de las RSV, en cuanto a dependencia, violencia y rechazo sufrido; así como con acciones y sufrimiento de acciones de CB. Particularmente, en relación a la ayuda percibida del profesor, numerosas investigaciones previas, (Casamayor, 1999; Hrdlicka et al., 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001; Reddy, Rhodes y Mulhal 2003), han corroborado nuestros resultados, en cuanto a la relación inversa entre la retroalimentación y apoyo positivo, realizado por el docente, y el grado de rechazo y victimización presentado por el adolescente. Los resultados de nuestra investigación en cuanto a la relevancia del ámbito escolar, son coherentes a los obtenidos por trabajos previos, (Cava y Musitu, 2000; Van Aken y Asendorpf, 1997; Natving et al, 2001), en los que se relaciona el clima social satisfactorio del aula, tanto con una positiva autoestima del adolescente, como de forma inversa, con su menor grado de victimización.

1.3 Ámbito familiar

Figura 52. Relación de variables psicosociales familiares y virtuales



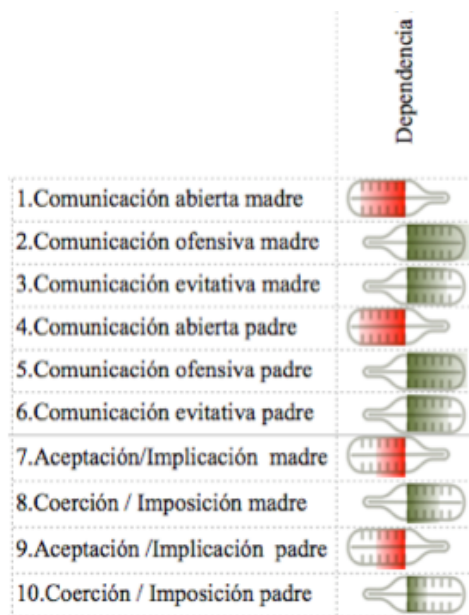
progenitores, puede estar relacionada con el uso de las RSV para aumentar o fortalecer el círculo de amistades del adolescente, seguramente como búsqueda de una estabilidad, que la comunicación con los progenitores parece no fomentar. Profundizando en la comunicación conflictiva, podemos afirmar que la comunicación ofensiva padre/madre, (en mayor medida que la evitativa), se asocia más con la ampliación de nuevas relaciones. Este comportamiento podría estar argumentado porque, dado el clima familiar agresivo e insatisfactorio, los adolescentes tienden a buscar relaciones sociales y de amistad.

Este hecho es correlativo a estudios como el de Martínez (2007), en tanto que una pobre comunicación familiar, no provee a los adolescentes de recursos suficientes para mantener y fortalecer las amistades; lo que parece fomentar, en mayor medida, nuevas relaciones y oportunidades de aumento y mejora del capital social mediante las RSV.

Como afirman nuestros resultados, el ámbito familiar se muestra sustantivo especialmente en su relación con las disfunciones que puede padecer el adolescente en las RSV. Desde una perspectiva más próxima, tal y como se observa en la figura 52, una comunicación abierta con los padres del adolescente, parece alejar a éste del uso de la red social como medio preferente para conseguir nuevas amistades. Sin embargo, la comunicación conflictiva con ambos

Resulta de especial relevancia constatar, que esta tendencia se da tanto con la figura paterna como con la materna. En definitiva, vemos que el adolescente acusa un especial uso de las RSV de forma social, en la medida en la que la comunicación con sus padres es de algún modo conflictiva; especialmente cuando también el estilo comunicativo es coercitivo e impositivo con la madre. Ya en este sentido, aunque de forma más genérica, Damasio (2010) plantea que la falta de afecto y comunicación de ambos progenitores hacia el adolescente, puede promover que busque amparo en estas RSV. También

Figura 53. Relación de variables familiares y la dependencia de RSV



nuestros resultados son convergentes con los obtenidos por Echeburúa y de Corral (2010), tanto en la influencia positiva de una buena comunicación familiar, en el comportamiento adolescente en las RSV, como en el efecto negativo de los problemas de comunicación familiar. De la misma forma, los estilos de socialización en los que predomina la coerción y la imposición (autoritarios y autorizativos), se asocian con un mayor uso de las RSV como facilitador social, seguramente como salida o alternativa al clima percibido en el entorno familiar. Nos resulta asimismo

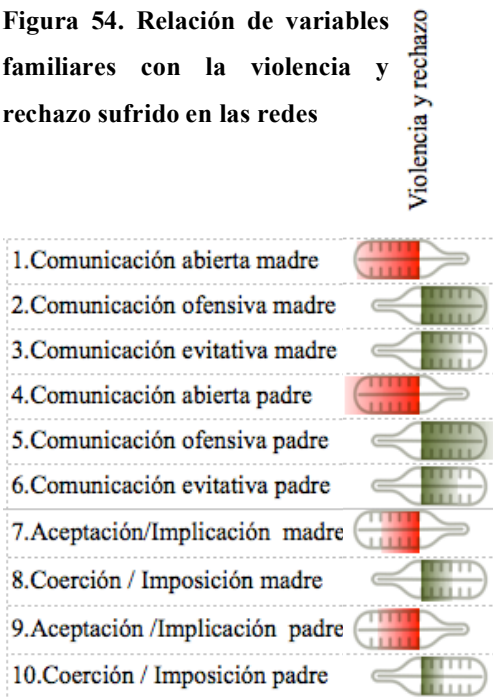
curioso, cómo entre la aceptación e implicación de ambos progenitores, apenas se ha hallado correlación con este uso más social de estas redes.

Indiscutibles también son las relevantes relaciones de los estilos de comunicación y socialización con la dependencia padecida con las RSV. En este sentido, como se observa en la figura 53, los estilos de comunicación abierta con ambos progenitores se relacionan con niveles bajos de dependencia, mientras que los estilos de comunicación conflictivos con los mismos, especialmente el ofensivo sobre el evitativo, guardan relación directa y significativa con esta adicción. Estos resultados, por tanto, son coherentes con los estudios de Kraut et. al. (1998), en la medida en la que esta dependencia a las RSV, producen cambios en los hábitos y formas de relación del adolescente, que implican un decremento cuantitativo y cualitativo, en la comunicación con el resto de los miembros de la familia.

Por tanto, del análisis de los resultados se denota claramente, cómo la comunicación familiar conflictiva, la socialización parental más vinculada a la disciplina, coerción e imposición, se asocia con un uso adolescente de las RSV más disfuncional; tanto desde el punto de vista social, fomentando una aparente salida a este clima familiar, en la búsqueda y fortalecimiento de amistades fuera de este entorno, como en cuanto a la dependencia de estas RSV.

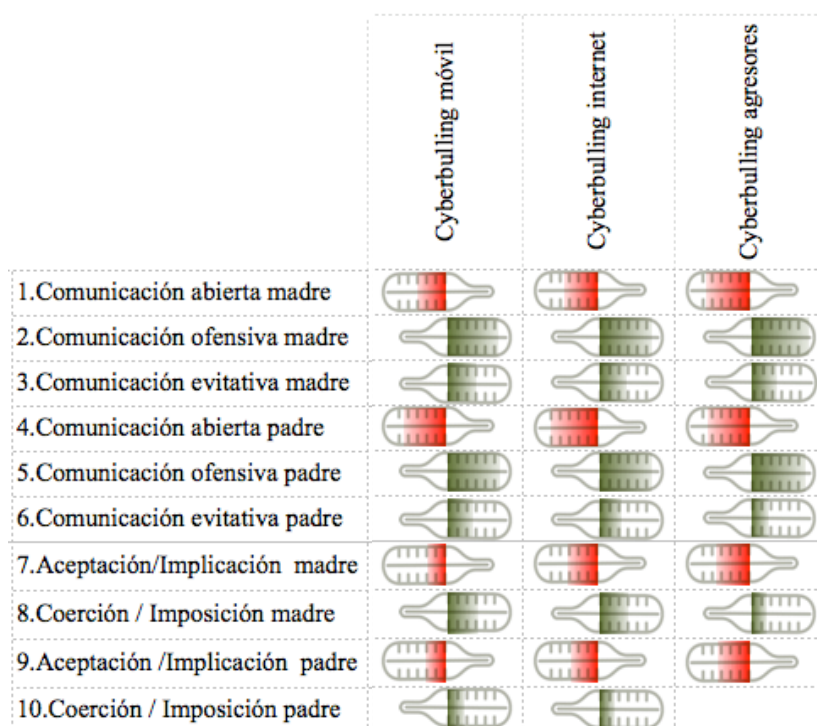
Por otro lado, se confirma que una socialización familiar basada en la aceptación e implicación con ambos progenitores, se relaciona con bajas cotas de dependencia; mientras que estilos de coerción e imposición, se correlacionan con altas cotas de dependencia, especialmente con la madre.

Figura 54. Relación de variables familiares con la violencia y rechazo sufrido en las redes



Como vemos en la figura 54, el entorno familiar adolescente, tampoco es inocuo a las situaciones de rechazo en la red sufridas por el adolescente. De este modo, una comunicación abierta con ambos progenitores, se relaciona con un pobre rechazo en las RSV; mientras que una comunicación ofensiva con ellos, se asocia igualmente con significativos escenarios de sufrimiento de rechazo adolescente en las RSV. Nos resulta curiosa la similitud, en cuanto a relevancia y signo de la influencia, que puede ejercer el ámbito familiar, tanto en escenarios de dependencia como de violencia y rechazo en las redes. Ambas disfunciones, lejos de pertenecer a un mismo campo semántico, pueden compartir sin embargo, -como arroja nuestra investigación-, los mismos factores y causas; hecho que parece dibujar un mismo perfil de relación familiar deficiente, como caldo de cultivo para estos escenarios.

Figura 55. Relación de variables psicosociales familiares con ciberacoso



Asimismo, la comunicación conflictiva de tipo ofensiva del adolescente con sus progenitores, se encuentra significativamente relacionada tanto con los roles de víctima, como especialmente con los de agresor, particularmente con la madre. Estos resultados son

coherentes con investigaciones previas (Birch y Ladd, 1998), en la medida en la que han demostrado las negativas consecuencias que deparan las conductas comunicativas agresivas adolescentes, sobre el entorno familiar en entornos físicos alejados del contexto virtual; esto sitúa a las RSV, no sólo como un entorno reproductor, sino presumiblemente potenciador de las consecuencias del deterioro comunicativo familiar.

Del mismo modo, podemos apreciar cómo la comunicación abierta del adolescente con sus padres, parece desviar en gran medida a éste, de escenarios de CB, tanto de agresor como de víctima; lo que es correlativo también con otros estudios (Quintana, Montgomery, Malaver, Ruiz, García y Moras 2013).

Ante estos resultados y sus limitaciones, en cuanto al tratamiento transversal de los mismos, nos resultaría muy atractivo su estudio longitudinal, con objeto de profundizar en cuestiones de causalidad, en cuanto a la retroalimentación de un clima familiar negativo en los usos disruptivos del adolescente, de las RSV y/o viceversa.

1.4 Ámbito social

Como observamos en la figura 56, nuestros resultados revelan que el adolescente que emplea las RSV preferentemente para fortalecer su círculo de amistades, es aquel

Figura 56. Relación de variables psicosociales y de uso funcional de las RSV



que posee o pretende una percepción positiva por parte de sus iguales; mientras que el uso como medio de establecimiento de nuevas relaciones, está más relacionado con el adolescente percibido como conflictivo, o con el deseo de dicha consideración por parte del grupo. Constatamos, por tanto, que las RSV pueden actuar también como canalizadoras o amplificadoras, de la notoriedad deseada en

Figura 57: Relación de variables sociales con la dependencia de las RSV



cualquiera de las situaciones expuestas. En definitiva, nuestros resultados confirman que el adolescente con mejor reputación y ajuste social, refuerza sus vínculos mediante las RSV; mientras que aquel con un rol más transgresor y mayor desajuste, las emplea para aumentar su círculo.

Desde un ajuste adolescente más positivo, el deseo de mantener o fortalecer una reputación positiva por el grupo de iguales, también guarda una relevante relación con la dependencia de

estas redes.

Resaltamos de nuestro estudio, la estrecha relación de los comportamientos adolescentes adictivos en la red, con su apreciación social no conformista, tanto percibida, como deseada (véase la figura 57). Constatamos, por otra parte, que son las

mismas percepciones sociales, las que parecían llevar al adolescente a usar la red para crear necesariamente nuevas amistades; lo que nos lleva a sospechar que probablemente, no sean efectos independientes y que estas redes parecen actuar como resorte, para mitigar o enfatizar posiblemente, un determinado rol o percepción social, a través de la creación impulsiva de relaciones.

Nuestros resultados arrojan luz sobre cómo las redes parecen reproducir escenarios de rechazo, en aquellos adolescentes que ya poseen o buscan una percepción como alguien conflictivo; mientras que se relaciona con bajas cotas de rechazo, aquellos que se perciben como confiables, bien relacionados y, en definitiva, con buena reputación (véase la figura 58). Por tanto, en la adolescencia entendida como etapa de búsqueda de identidad y aceptación, las redes parecen facilitar el rechazo de los iguales, a aquel adolescente mostrado conscientemente como conflictivo, en el grupo o entorno próximo. Nuestros resultados muestran cómo, desde el enfoque social, las RSV premian la integración física existente, y reprueban y rechazan tanto la soledad individual, como la consentida desagregación del grupo. Estos resultados, -dadas las características de las RSV expuestas en nuestro marco teórico, en cuanto a su anonimato, audiencia ampliada y viralidad-, ponen de manifiesto su función no sólo de reproducir, sino de agudizar y reprobar los episodios de rechazo, que pueda ya padecer el adolescente en su entorno físico. Asimismo, como se puede apreciar en la figura 59, la relación de las manifestaciones de

Figura 58. Relación de variables sociales con la violencia y rechazo sufrido en las redes

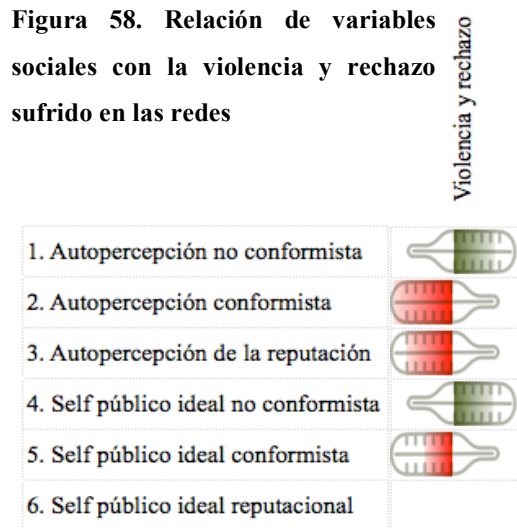
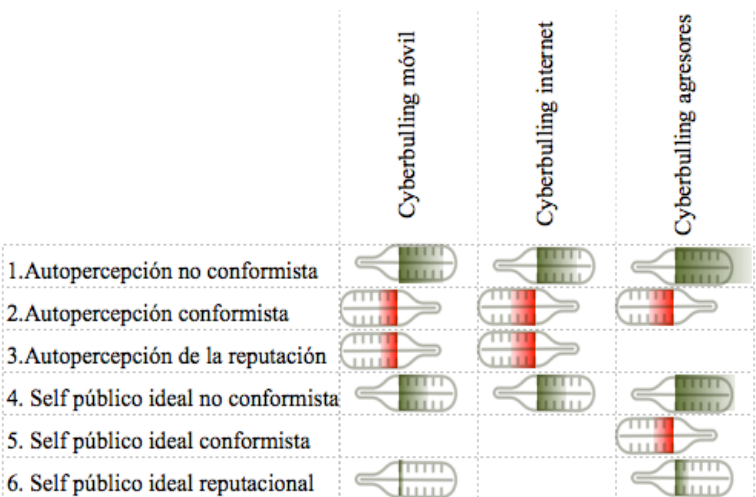


Figura 59. Relación de variables psicosociales y ciberacoso



CB con el área social del adolescente, se encuentra marcada, especialmente, por variables psicosociales que responden a una percepción y deseo de visión y reputación no conformista.

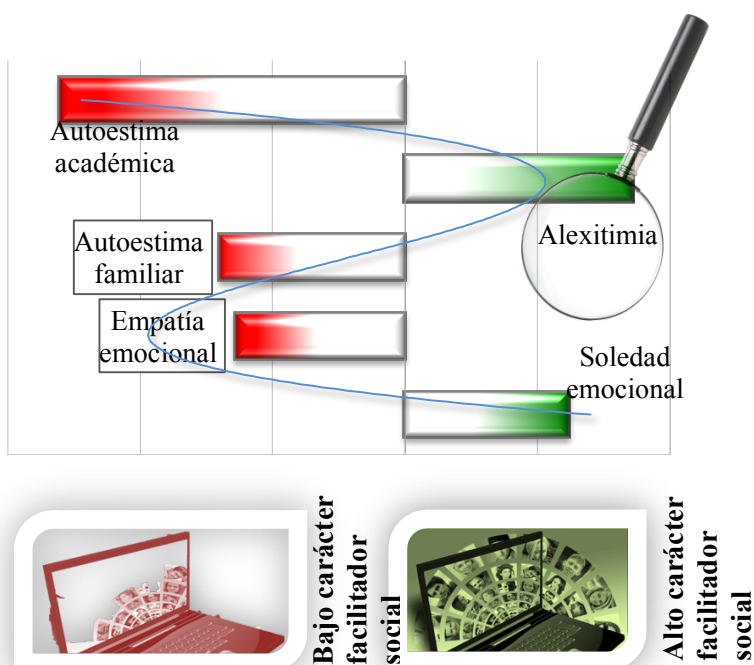
Paradójicamente, a excepción de leves variables del ámbito social, vemos que en el resto de ámbitos –individual, escolar o familiar–, las variables que relacionan o predicen, son las mismas tanto en el caso del rol agresor, como el de víctima. Este hecho podría explicarse siguiendo los estudios de Garaigordobil (2011), en los que se muestra que coexisten hasta un 55% de roles víctimas y agresores en un corto espacio de tiempo, y que, en multitud de ocasiones, el agresor ha podido padecer previamente situaciones análogas, desde roles de víctima. Asimismo, pensamos que el CB, -dadas sus propias características de viralidad, anonimato, perdurabilidad e impercepción de consecuencias-, podría asumir, extender y potenciar los propios casos de acoso escolar, y trasladarlos al entorno digital; denominado virtual por los inmigrantes digitales, pero interiorizado y continuo para los actuales adolescentes, como indicábamos en nuestro marco teórico. Es por esto, que requiere de una mayor sensibilización e información en todos los agentes que rodean al adolescente. En general, numerosas investigaciones (Buelga, Martínez y Musitu, 2016; Smith, et. al. 2008; Varela, 2012; Yates, Gregor y Haviland, 2012), consideran que el CB tiene ciertos efectos comparables al acoso escolar tradicional, tanto en el momento que sucede como a medio plazo; aunque se considera que a largo plazo, los efectos pueden ser significativamente más negativos.

Creemos también que es relevante la concordancia, nuevamente, de los beneficios que parecen deparar una buena percepción social; no solo en cuanto a disfunciones en las RSV, sino en cuanto a su implicación en la comunidad (Crespo et. al. 2017).

2. ÁMBITO DIFERENCIAL

2.1 Ámbito individual

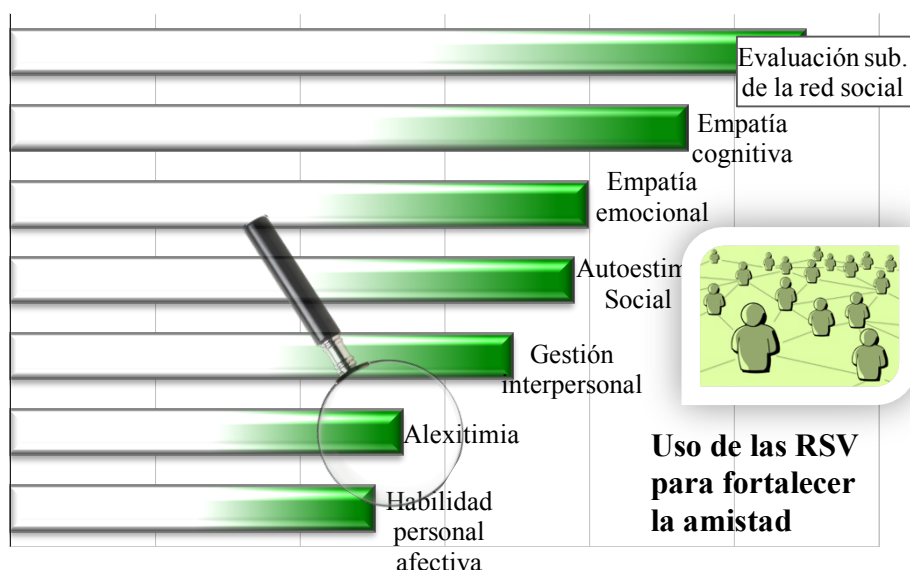
Figura 60. Variables individuales predictoras del bajo y alto carácter facilitador social de las RSV



En la figura 60, podemos apreciar cómo una buena autoestima familiar, empatía emocional y especialmente una buena autoestima académica, nos ayudan a predecir un uso escaso de las RSV para aumentar su círculo de amistades. Esta afirmación va en la línea con los resultados obtenidos en otros estudios (Flad, 2010), en cuanto a que estas variables se asocian con un

ajuste positivo psicosocial, en el que el adolescente no perciba las redes sociales preferentemente, como un refugio o medio alternativo para granjear nuevas amistades.

Figura 61. Variables psicosociales individuales predictoras de un alto uso de las RSV como fortalecedoras de la amistad



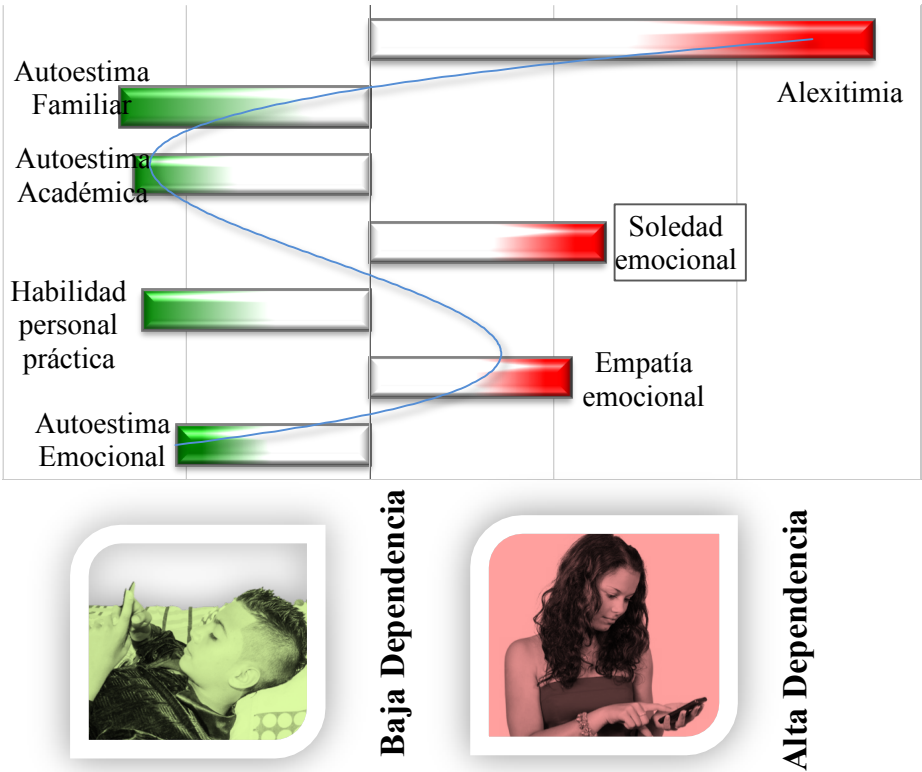
Creemos importante subrayar, cómo las posibles deficiencias socioemocionales, permiten predecir un uso de las RSV, especialmente

e destinado a construir nuevas relaciones. En la figura 61, podemos observar cómo

particularmente la percepción positiva de pertenencia o integración en el grupo, la empatía o autoestima social, ayudan a predecir el uso fortalecedor de lazos sociales mediante las RSV, dato que podría explicar un claro uso de las RSV, como refuerzo y fortalecimiento del capital social para el adolescente. Por otro lado, creemos relevante la presencia reiterada de la alexitimia en las figuras 60 y 61, en las cuales se denota su capacidad de predicción para el uso de las RSV, como instrumentos reforzadores y especialmente creadores de nuevas relaciones, hecho que permite asumir estas redes como un canal favorable, o al menos, útil para el adolescente que vive con esta carencia o dificultad emocional. Esta afirmación podría argumentarse por las características de este medio: carencia de contacto físico y ausencia de mediación por parte de los padres; pues en muchas ocasiones, la brecha digital del adolescente con sus progenitores, no favorece un efectivo uso de las RSV.

En contraste con otras investigaciones del binomio adolescentes-alexitimia, -como las de Custodio (2002), o Yates, Gregor y Haviland (2012)-, en las que se afirma la no

Figura 62. Variables individuales predictoras de la dependencia de las RSV



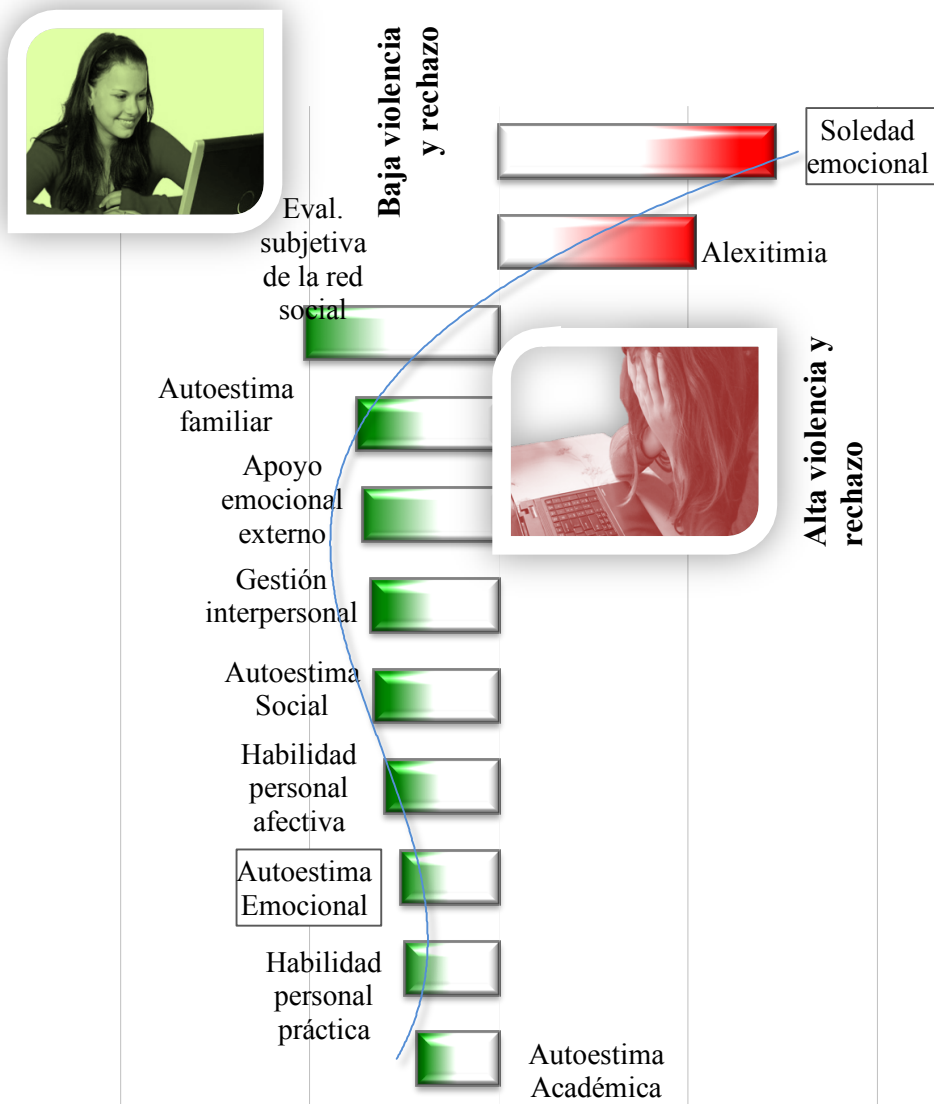
convenienci
a de internet
para
adolescentes
y
preadolesce
ntes con
alexitimia,
argumentada
como un
medio y
actividad de
aislamiento;
el presente
estudio,
podría en
cambio,

inspirar futuras investigaciones donde se aborde y profundice en los posibles resultados y consecuencias positivas, de la exposición de adolescentes alexitímicos a las RSV, en

relación al aumento del capital social que éstas les pueden propiciar. De esta forma, se incidiría en la corriente abordada por autores como Fernández y Yáñez (1994), que defienden la alexitimia no como enfermedad, sino como resultado de diversos factores, entre los cuales pudiera figurar la tipología de relaciones, en las que las RSV pudieran influir.

La figura 62, sitúa de nuevo las deficiencias socioemocionales del adolescente alexitímico, como predictoras de una alta dependencia a las RSV; lo que nos lleva una vez más, a sugerir un estudio longitudinal, para poder confirmar posibles efectos sociales compensatorios de las RSV sobre estos adolescentes; antes de que una exposición creciente a éstas, pueda llegar a niveles adictivos. De la misma manera,

Figura 63. Perfil de variables psicosociales individuales para una alta y baja violencia y rechazo en las RSV

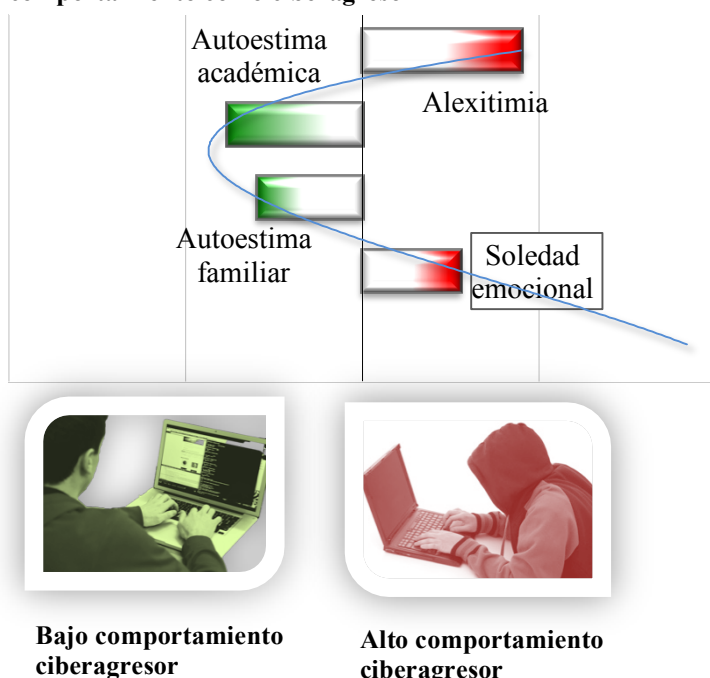


observamos también cómo la autoestima académica y familiar del adolescente, no sólo se relacionan de forma inversa con la dependencia a las RSV (figura 45), sino que actúan como predictoras del bajo o nulo uso adictivo. (figura 62)

Especial
mención

merece la soledad emocional, presentada como variable predictora de escenarios de violencia y rechazo en las RSV (ver figura 63); a la par, que una percepción positiva e integración en el grupo, aminoran estos efectos negativos de rechazo en las redes; pues no solo se han mostrado correlativas a esta disfunción, sino que ambas actúan como elementos predictivos en uno u otro sentido. Nuevamente nos encontramos con cómo la dificultad del adolescente, para identificar y describir emociones, no sólo se relaciona de forma relevante con el rechazo en las redes, sino que también nos permite predecir estos episodios.

Figura 64. Variables individuales predictoras de un bajo y alto comportamiento como ciberagresor

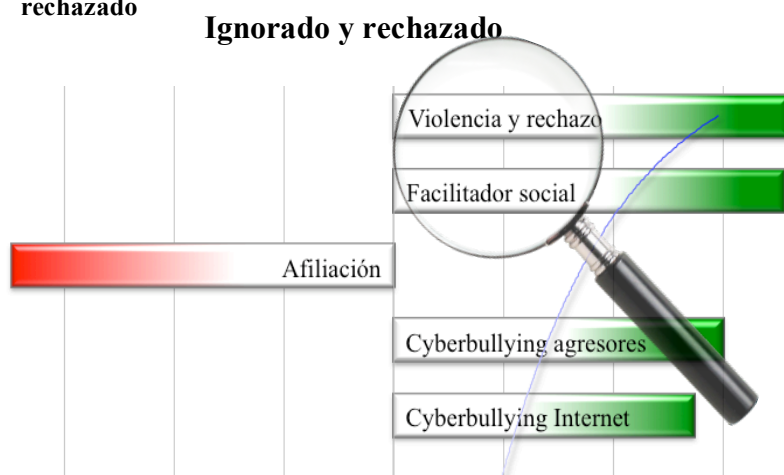


Tanto es así, que tal y como se aprecia en la figura 64, la soledad emocional, y especialmente, la dificultad para verbalizar e identificar emociones que representa la alexitimia, permite predecir comportamientos como ciberagresión; hecho que pone de manifiesto, una vez más, la importancia de esta disfuncionalidad

emocional en escenarios de CB, tal y como confirman los estudios de Ortega, Elipe y Calmaestra (2009). Pensamos que este efecto añadido que supone la alexitimia en los entornos virtuales, se puede deber a la propia índole del CB, con respecto a la pobre conciencia o retroalimentación que, la no presencia, puede permitir al agresor en estos actos. Hasta ahora, en la literatura sobre la relación de la competencia emocional y el acoso escolar (Shields y Cicchetti, 2001), también se ha manifestado un patrón de deterioros emocionales, donde la alexitimia se encuentra presente, especialmente en el rol agresor. Observamos cómo quizás las RSV y su efecto potenciador, pueden suponer para estos adolescentes con alexitimia, un mayor cauce para sufrir episodios de CB.

Fundamentalmente, destacamos la alexitimia y la soledad emocional, como variables que guardan no sólo una estrecha y significativa relación (véase la figura 43), sino un alto carácter predictor de diversos usos disfuncionales del adolescente en las RSV, como son su dependencia, violencia, rechazo y protagonismo de escenas de CB.

Figura 65. Variables predictoras de tipos sociométricos ignorado y rechazado



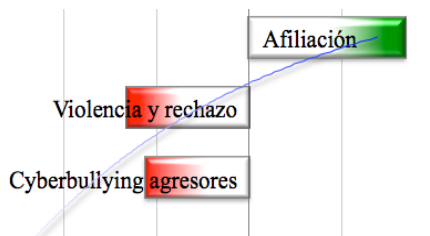
Este hecho, unido a la confirmación desde nuestro marco teórico, del aumento significativo de esta comunicación ofensiva en la adolescencia media y tardía (15 a 18

años); parece conferir a esta franja de edad, el mayor riesgo o exposición a situaciones de dependencia de las RSV en relación a su ajuste familiar. Por tanto, nuestros resultados confirman las mismas influencias de la comunicación y socialización familiar en diferentes disfunciones (violencia, rechazo y dependencia).

Creemos que estos resultados son relevantes, porque contribuyen a arrojar luz sobre la controversia sobre si la mediación parental en internet basada en el control parental, es eficaz para prevenir las conductas desajustadas en la red. Nuestros resultados sugieren que, por el contrario, una comunicación familiar positiva, parece resultar más efectiva para el control conductual de los hijos adolescentes, orientados al fomento del mejor uso de la red, no como vía de escapatoria, sino como medio de refuerzo social de amistades.

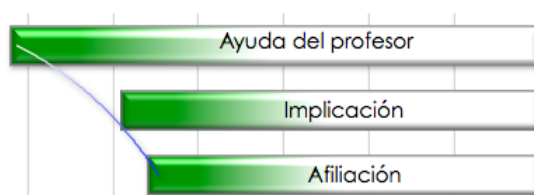
2.2 Ámbito escolar

Figura 66. Variables que predicen los tipos sociométricos rechazado y preferido



apuntan a que la identificación como rechazado en cuanto a tipo sociométrico en la escuela, permite predecir altas cotas de violencia y rechazo sufrido en las redes sociales (ver figura 66). De igual modo, recientes investigaciones (Alfaro et. al. 2017), han confirmado el sentido inverso, permitiendo mostrar una vez más, el carácter continuo entre estos dos entornos. Asimismo, el hecho de que el uso de las RSV para forjar nuevas relaciones, pueda predecir el rechazo escolar en los adolescentes (ver figura 65), podría explicar este comportamiento. No obstante, futuras investigaciones podrían arrojar luz, con respecto a los efectos sociales de las RSV, en alumnos de tipo sociométrico rechazado.

Figura 67. Variables escolares discriminantes para la baja dependencia adolescente de las RSV



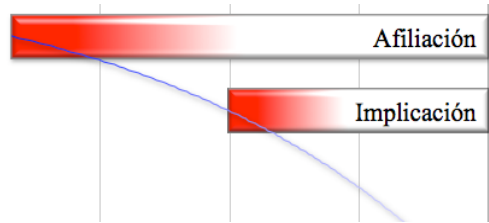
ya que no sólo aleja al adolescente de ser rechazado en su entorno virtual, sino que permite predecir este nulo o bajo rechazo. En segundo lugar, una adecuada apreciación del adolescente sobre la implicación del alumnado en clase, no sólo se relaciona de forma inversa, sino que permite vaticinar igualmente, la situación de pobre o nulo rechazo (véase la figura 67). De la misma manera, aunque con algo menos de fuerza, la ayuda del profesor se relaciona de forma inversa con el rechazo recibido en las RSV. A este respecto, investigaciones previas (Casamayor, 1999; Hrdlicka et. al. 2005; Hughes

En coherencia con nuestros resultados en cuanto a correlaciones, los análisis discriminantes también nos ponen de manifiesto, la especial relevancia del ámbito escolar para predecir diferentes disfunciones en el uso de las RSV por parte del adolescente. Nuestros resultados,

La figura 67, nos permite corroborar por otra parte que un deficiente ajuste escolar del adolescente, no sólo se relaciona con el sufrimiento de posibles escenarios de violencia y rechazo en las RSV (véase la figura 45), sino que permite predecirlo. En primer lugar, cabe destacar la amistad y ayuda percibida de los compañeros de aula;

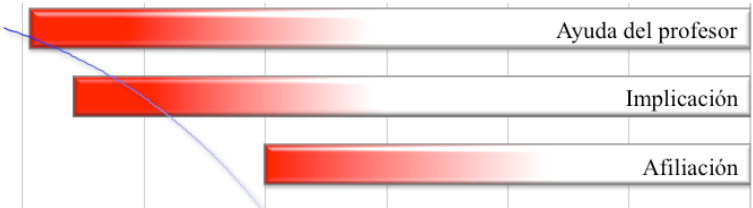
y Cavell, 2003; Meehan, Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001; Reddy, Rhodes y Mulhal 2003), han corroborado relaciones inversas entre las valoraciones que realiza el profesor, y el grado de rechazo y victimización presentado por el adolescente. Los resultados del presente trabajo confirman investigaciones previas (Cava y Musitu, 2000; Natving et. al. 2001; Van Aken y Asendorpf, 1997); ya que permiten asociar el clima social del aula, tanto con la autoestima del adolescente, como de forma inversa, con su grado de victimización.

Figura 68. Variables que predicen el bajo rechazo y violencia sufrido en las RSV



Esta repercusión positiva del contexto escolar, correlaciona con otros estudios (Cava y Musitu, 2000; Van Aken y Asendorpf, 1997), en los que se pone de manifiesto la relación directa entre el clima social del aula y la autoestima del adolescente; variable que, como este estudio ha confirmado desde la óptica individual, aleja también al adolescente de la dependencia de las redes. Asimismo, creemos pertinente señalar que la percepción de ayuda del profesor, también puede darse desde las mismas RSV, lo que según autores como Haro (2009), permite la comunicación bidireccional con el alumnado y la

Figura 69. Variables escolares predictoras del rol no agresor en ciberacoso



escenarios de dependencia.

De la misma manera, el ámbito escolar parece ejercer una similar influencia en relación a las variables de predicción, no sólo para la dependencia, sino también para pronosticar escenarios de violencia y rechazo en las RSV.

De igual forma, nuestros resultados (figura 69) nos muestran, cómo un mal ajuste escolar desde la implicación en el aula, la sintonía entre compañeros y la ayuda percibida del profesor, no sólo se relaciona con escenarios de CB tanto de víctima como

posibilidad de compartir espacios comunes; un hecho que también podría fomentar, como podemos ver, el distanciamiento del adolescente de estos

de agresor (figura 47), sino que también permite augurarlo. En este sentido, diferentes investigaciones (Casamayor, 1999; Hrdlicka et. al. 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Natving et. al. 2001; Reddy, Rhodes y Mulhal 2003), habían mostrado la influencia de las valoraciones del profesor en el aula, en el grado de victimización que presenta el adolescente en su entorno físico. En esta línea, nuestros resultados, aparte de confirmar este hecho, han revelado que la ayuda del profesor, no sólo parece estar relacionada, sino que nos permite predecir un bajo rol agresivo desde el CB.

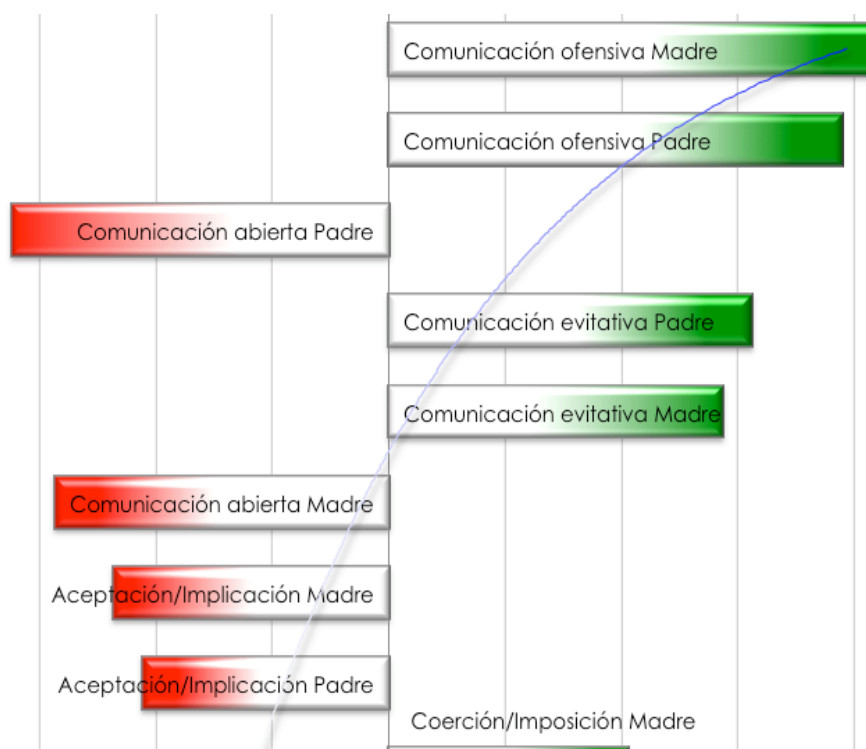
Por lo tanto, nuestra investigación confirma la relación estrecha entre el clima social del aula y el CB (ver figura 70). Los resultados de nuestra investigación en el área individual (véase la figura 60), han señalado la autoestima -especialmente la académica y la familiar-, como clave para predecir un bajo CB; siendo así coherentes con diversos estudios (Cava y Musitu, 2000; Van Aken y Asendorpf, 1997), en cuanto a que en ellos se confirma la relación de un clima social positivo en el aula, con la autoestima del adolescente. Por consiguiente, el buen ajuste escolar que disminuye el grado de victimización en los adolescentes (Natving et. al. 2001) en entornos físicos, y también desde las RSV, parece alejarlos de sufrir y acometer episodios de CB. De hecho, tal y como sugiere Buelga, Cava y Musitu (2010), existe una prolongación de la experiencia de acoso escolar con el acoso cibernético; de modo que los problemas de muchos niños y adolescentes en el contexto escolar, se trasladan y siguen en el ciberespacio mediante las RSV. Desde el estudio sociométrico, hemos podido exponer cómo el adolescente rechazado o controvertido, muestra un significativo mayor protagonismo en episodios de CB, que aquellos de tipo medio y preferido, lo que una vez más pone de manifiesto, la relevancia de la reputación y percepción social del adolescente en su grupo de iguales, en la manifestación del CB en el entorno virtual. Tanto es así, que el tipo sociométrico rechazado, nos puede ayudar a pronosticar la integración en escenarios de CB.

2.3 Ámbito familiar

Nuestros resultados han demostrado, que la comunicación ofensiva de ambos progenitores con el adolescente, parece predecir el uso de las RSV para buscar nuevas relaciones, seguramente con carácter compensatorio, con el objetivo de encontrar nuevas amistades, con las que no sentirse juzgado o favorecer la construcción o mejora de su identidad, siendo ésta última, un aspecto crucial de autodefinición durante la adolescencia. Del mismo modo, una comunicación abierta con ambos progenitores, mermará esta posibilidad, tal y como apuntan nuestros resultados.

En la figura 70, podemos observar cómo esta dependencia, no sólo se relaciona con los estilos de comunicación ofensiva de ambos progenitores (véase la figura 49), sino

Figura 70. Dimensiones familiares para predecir una baja o alta dependencia de las redes sociales



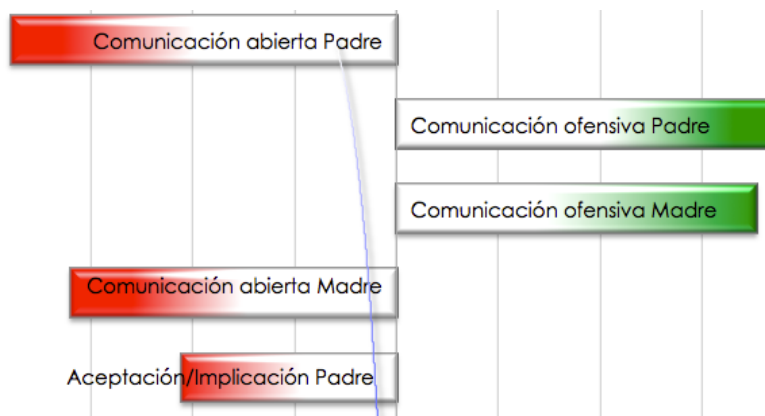
que también es vaticinada por ellos, especialmente la comunicación ofensiva con la madre. Este balance en detrimento de la madre, puede deberse al rol que desempeña ésta en situaciones adolescentes disruptivas, en la búsqueda de identidad propia de éste, dato que sería coherente con lo

afirmado por autores como Motrico E., Fuentes M. J. y Bersabé R. (2001). La comunicación evitativa, aunque también permite pronosticar la dependencia, posee menos relevancia que la ofensiva, porque no favorece el choque generacional abordado en nuestro marco teórico, el cual puede explicar el consecuente refugio del adolescente en las RSV.

Tal y como se puede apreciar en la figura 70, la comunicación abierta con ambos progenitores -especialmente con el padre-, y los estilos basados en la aceptación e implicación con éstos, no sólo parece alejar al adolescente del riesgo de sufrir dependencia de las RSV, sino que predicen una baja dependencia. Esto nos lleva a señalar, que los estilos coercitivos e impositivos resultan a todas luces ineficientes para el control del uso de Internet por parte de los padres de los adolescentes, y que en cambio, un trato basado en la confianza y en el que destaquen relaciones de aceptación e implicación con el adolescente, alejarán a éste de comportamientos desajustados en las redes sociales, particularmente en lo referente a la dependencia de las mismas, dato que es correlativo con los estudios de Yazmín (2013). La mayor relevancia de la comunicación abierta con el padre sobre la madre para predecir una baja dependencia, podría deberse a su relación con el rol que puede desempeñar éste en ambientes coercitivos respecto de esta disfunción adictiva (Duggan, Lenhart, Lampe y Ellison, 2015).

Como vemos en la figura 71, el entorno familiar del adolescente, tampoco es inocuo a las situaciones de rechazo en la red sufridas por el individuo. De este modo, una comunicación abierta con ambos progenitores se relaciona y vaticina un nulo o pobre rechazo en las redes; mientras que una comunicación ofensiva con ellos, se asocia y

Figura 71. Relación de variables familiares con la violencia y rechazo sufrido en las redes



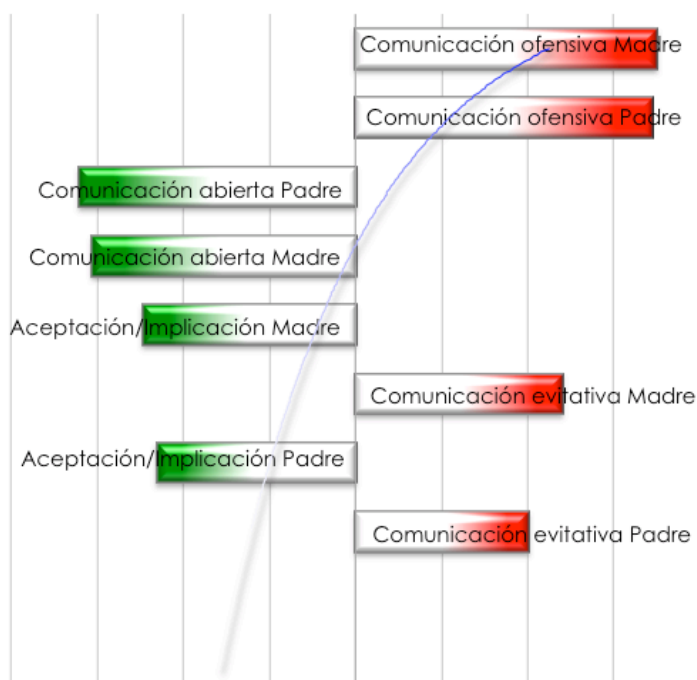
predice una vez más, escenarios de sufrimiento y de rechazo adolescente en las RSV. Nos parece curioso resaltar, cómo la comunicación ofensiva con el padre es levemente más relevante para predecir situaciones

de violencia y rechazo en las redes; mientras que la comunicación ofensiva con la madre nos ayuda a presagiar escenarios de dependencia. Esto podría explicarse con las variables culturales que adopta cada progenitor en cuanto a control parental y conductual ejercido. De la misma forma, los estilos de socialización parental de aceptación e implicación, actúan como posibles precursores de violencia y rechazo en el

caso del padre, y de dependencia en el caso de la madre. En general, y más allá del género, estos resultados son coherentes con otros estudios (Echeburúa y de Corral, 2001), en los que una cohesión familiar débil basada en una pobre comunicación, puede facilitar consecuencias como el rechazo en las redes.

Asimismo, observamos cómo nuestros resultados enfatizan y potencian desde las RSV, lo afirmado por otros estudios (Fontaine, Campos, Musitu y Santos, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Navarro, Musitu y Herrero, 2007), en lo referente a que estas relaciones familiares, ayudan a determinar también en el entorno virtual, la orientación social de sus miembros, y cómo éstos se enfrentan a las experiencias vitales, acomodando de esta manera, su ajuste psicosocial. Tanto es así, que la comunicación ofensiva con la madre y el padre, nos permiten predecir un alto rol agresor en CB, como indica la figura 72.

Figura 72. Variables familiares predictoras de bajo y alto rol ciberagresor



consecuencias del deterioro comunicativo familiar.

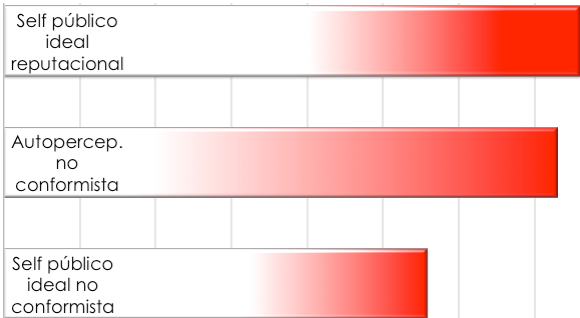
Del mismo modo, podemos apreciar cómo la comunicación abierta del adolescente con sus padres, parece alejarle en gran medida de escenarios de CB, tanto de agresor como de víctima, hecho que es correlativo con otros estudios (Quintana, Montgomery, Malaver, Ruiz, García y Moras, 2013).

Estos resultados son coherentes con investigaciones previas (Birch y Ladd, 1998), en la medida en la que han demostrado las consecuencias negativas que deparan las conductas comunicativas agresivas adolescentes sobre el entorno familiar, en ambientes físicos alejados del contexto virtual; lo que sitúa las RSV no sólo como un entorno reproductor, sino potenciador de las

2.4 Ámbito social

Desde la esfera social del adolescente, nuestros estudios confirman la estrecha relación de la percepción social del mismo, con comportamientos adictivos en la red; ya que una apreciación social no conformista, tanto percibida como deseada, no sólo se asocia con la dependencia (véase la figura 57), sino que es capaz de predecir dicho comportamiento (véase la figura 73). Constatamos, por otra parte, que son las mismas percepciones sociales, que parecían llevar al adolescente a usar la red para crear necesariamente nuevas amistades, las que nos llevan a sospechar, que no son efectos independientes, y que estas redes parecen actuar como resorte, para mitigar o enfatizar un determinado rol o percepción social, a través de la creación impulsiva de relaciones. En esta línea, hay investigaciones recientes (Mehegan, L., Chuck, R. y Skufca, L., 2017), en las que se confirman los efectos beneficiosos, en cuanto a recompensas

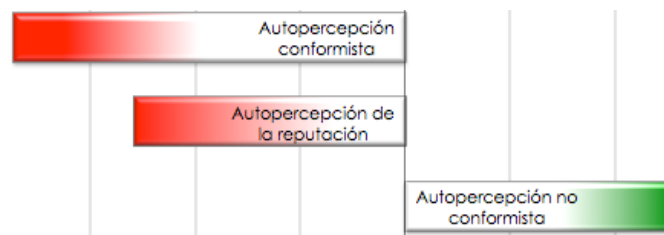
Figura 73. Relación de variables sociales con la dependencia de las RSV



cerebrales, tras la creación y fortalecimiento de amistades; esto podría explicar la estrecha relación entre el uso de las RSV, como vía de aumento de capital social del adolescente, y su acercamiento a comportamientos adictivos, posiblemente propiciados por estas inconscientes pero reconocidas recompensas.

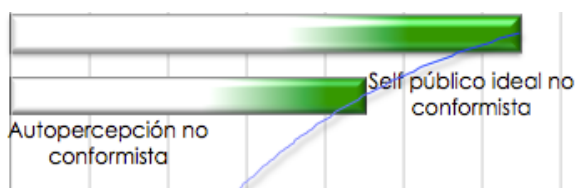
Desde un ajuste adolescente más positivo, el deseo de mantener o fortalecer una reputación positiva por el grupo de iguales, no solo se relaciona de forma relevante con la dependencia de estas redes, sino que permite presagiarla en gran medida (véase la figura 73).

Figura 74. Relación de variables sociales con la violencia y rechazo sufrido en las redes



Desde el enfoque social, las redes parecen reproducir escenarios de rechazo, en aquellos adolescentes que ya poseen o buscan una percepción como alguien conflictivo; mientras que se relaciona con bajas cotas de rechazo, aquellos que se perciben como confiables, bien relacionados, y en definitiva, con buena reputación (véase la figura 74). De hecho, la mencionada autopercepción no conformista del adolescente, permite pronosticar sufrimiento de escenarios de rechazo en las redes. Por tanto, en la adolescencia entendida como etapa de búsqueda de identidad y aceptación, las redes parecen facilitar el rechazo de los iguales, a aquel adolescente mostrado conscientemente como conflictivo en el grupo o entorno próximo. Nuestros resultados muestran cómo las RSV premian la integración física existente; mientras que reprueban y rechazan, tanto la soledad individual, como la consentida desagregación del grupo.

Figura 74b. Variables sociales predictoras de alto comportamiento ciberagresor



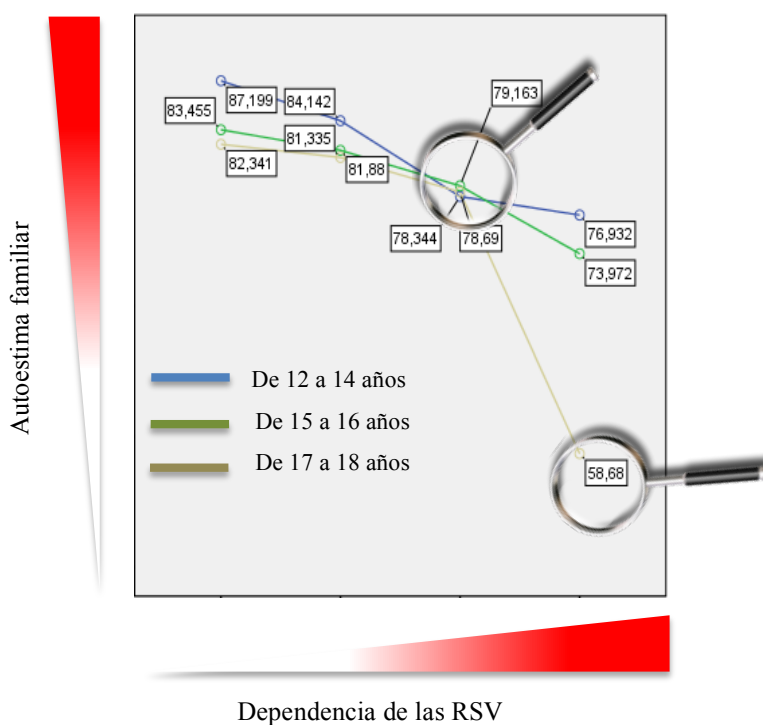
Como emana de nuestros resultados, la relación de las manifestaciones de CB con el área social del adolescente, se encuentra marcada especialmente por variables psicosociales, que responden a una percepción y deseo de visión y reputación no conformista. Unas dimensiones que nos permiten predecir igualmente, (véase la figura 74b) el comportamiento ciberagresor.

3. ANÁLISIS COMPARADOS EN FUNCIÓN DEL SEXO Y LA EDAD

3.1 Ámbito individual

En cuanto a la evolución de la dependencia de las RSV en las diferentes etapas

Figura 75. Diferencias significativas de dependencia y autoestima familiar según la etapa adolescente

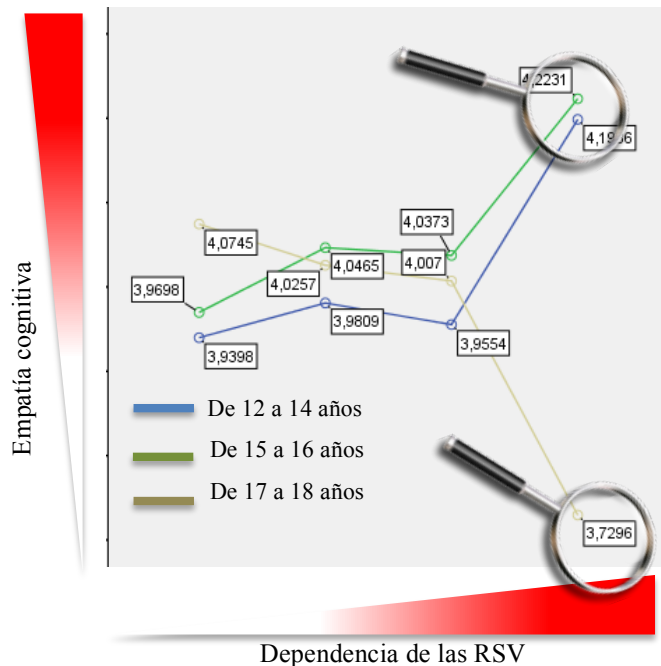


adolescentes, hasta ahora varias investigaciones (Garmendia et. al. 2011; Rial et. al. 2014), han resaltado las subetapas media y tardía, como aquellas con más riesgo de dependencia de las RSV, ligado al mayor uso que realizan de la red. Nuestros resultados no sólo han confirmado este hecho, sino que han mostrado cómo la edad, nos permite entender la relación entre la autoestima familiar y la

dependencia de las RSV (véase la figura 75). Creemos que este resultado es especialmente novedoso, en la medida en la que no se han encontrado estudios, sobre la relación entre la elevada dependencia de las RSV en la adolescencia tardía (17 a 18 años) y la autoestima familiar.

En relación con la dependencia adolescente de las redes y las relaciones familiares, otros estudios (Muñoz-Rivas et. al. 2003; Viñas et. al. 2002), han relacionado también el uso excesivo y adictivo de internet de los adolescentes, con una insatisfacción en las relaciones familiares, una menor autopercepción positiva en dicho seno, así como una cierta deficiencia para mantener relaciones sociales.

Figura 76. Diferencias significativas de dependencia y la empatía cognitiva según la etapa adolescente



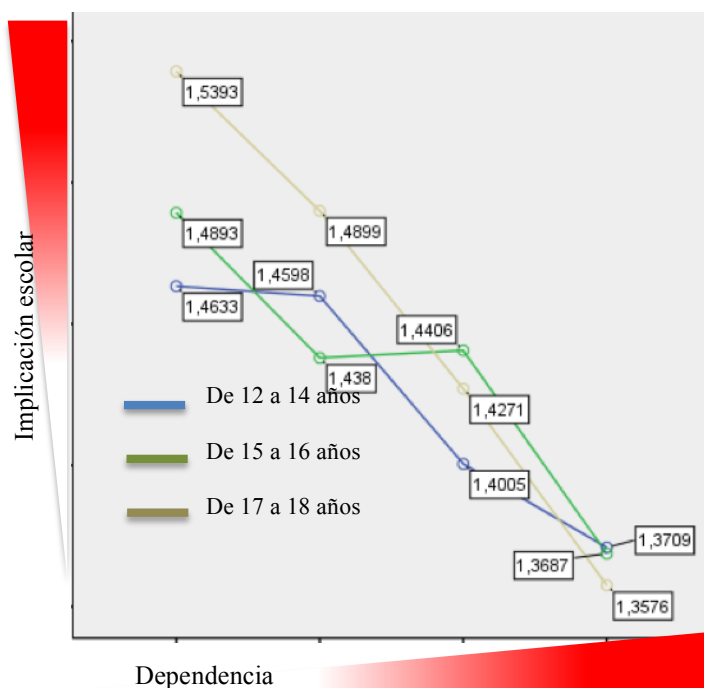
Igualmente hemos constatado (véase la figura 76) diferencias relevantes de la dependencia de las redes, con la empatía cognitiva del adolescente según los diferentes estadios. En este sentido, vemos cómo los adolescentes entre 12 y 16 años, con alta dependencia, informan de una empatía cognitiva similar. Sin embargo, en el caso de la adolescencia tardía, 17 a 18 años, se observan resultados inversos. Creemos por tanto, que la edad, como progreso madurativo

presente en la adolescencia, juega un papel decisivo; aunque de igual modo, pensamos que dados nuestros resultados, la socialización y la comunicación parental, adoptan papeles no menos decisivos en relación con la dependencia.

Por último, pensamos que la figura 77 nos está señalando dos perfiles psicosociales adolescentes diferenciados. Por un lado, aquellos de edades entre los 12 y los 16 años, con alta dependencia y altas cotas de empatía cognitiva; y los más adultos de 17 a 18 años, con la misma excesiva adicción, pero con niveles muy bajos de empatía cognitiva. Consideramos que estos últimos, podrían obedecer a otro tipo de perfil adolescente más desajustado y lejano, aparentemente de la socialización familiar pretendida originalmente. No obstante, estudios posteriores podrían dilucidar de forma longitudinal, las causas o variables que intervienen en estas diferencias de comportamiento, para su pronta intervención. En cualquier caso, estos resultados nos llevan a pensar, que las fases de intervención más eficaces para reconducir ciertas disfunciones del adolescente en las RSV, tienen su límite en la adolescencia media, tal y como afirman Rodrigo, García, Máiqueza, Rodríguez y Padrona (2008).

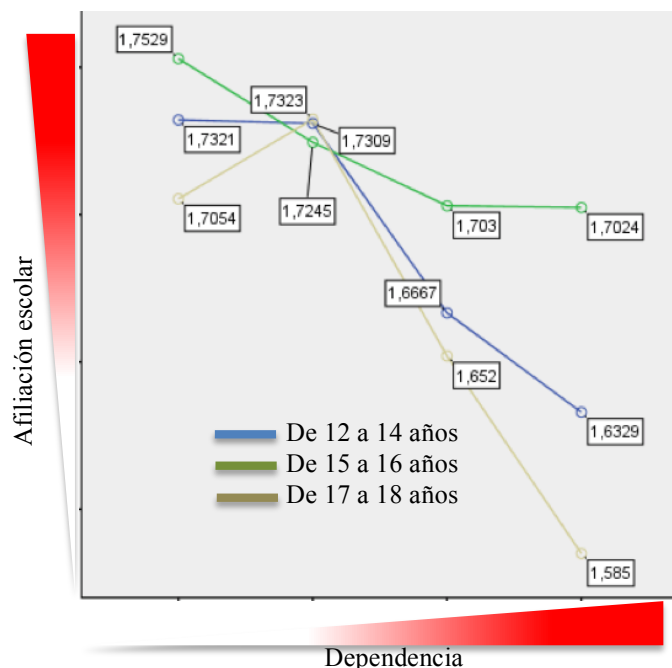
3.2 Ámbito escolar

Figura 77. Diferencias significativas de implicación escolar según etapa adolescente y grado de dependencia



tardía (17 a 18 años). Sucesivos estudios longitudinales, podrían revelar de forma

Figura 78. Diferencias significativas de afiliación escolar según etapa adolescente y grado de dependencia



Se han constatado diferencias en variables del ámbito escolar, en función del grado de dependencia adolescente a las RSV. En este sentido, se ha observado que los adolescentes con baja dependencia de las RSV, informan de una mayor implicación y afiliación escolar, que aquellos con una alta o media-alta dependencia. Este comportamiento es similar en los tres estadios adolescentes, aunque de forma más pronunciada en la adolescencia

causal, el efecto nocivo que, de forma progresiva según la edad, una mayor dependencia a las RSV puede provocar en el adolescente, en relación a su implicación escolar.

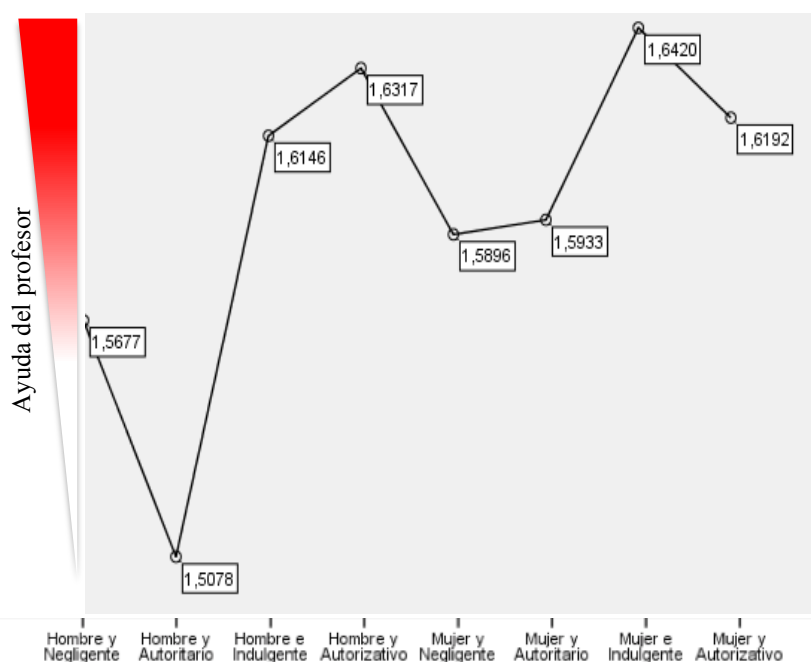
Por otra parte, la figura 78 nos facilita comprobar, cómo hay una genérica tendencia decreciente de la afiliación escolar en los adolescentes, a medida que aumenta su dependencia a las RSV en cada

una de sus fases. Estos resultados son acordes a los estudios anteriores (Muñoz-Rivas et. al. 2003; Viñas et. al. 2002), en los que se afirma que una desmedida

sobreexposición a las redes, supone el empeoramiento de las relaciones sociales, dato que nosotros mantenemos y confirmamos también en el seno del ámbito escolar. Resaltamos asimismo, cómo esta pendiente descendiente (véase la figura 77), es menos pronunciada en la etapa media (15 a 16 años), hecho que pensamos que puede ser debido a la ventana de tiempo de intervención efectiva, defendido por autores como Rodrigo et. al. (2008). Por otra parte, también se han hallado diferencias en cuanto a la afiliación escolar según el estilo de socialización, ya que el estilo autorizativo, ha mostrado marcadas diferencias en relación a mayores cotas de afiliación escolar, en detrimento del estilo autoritario y negligente.

De la misma forma, los resultados obtenidos en el presente estudio indican, como se muestra en la figura 78b, que hay diferencias en la percepción de ayuda del profesor en función del sexo y de los estilos parentales de socialización. En particular, se ha constatado que las chicas con un estilo de socialización parental autorizativo e indulgente, son las que perciben mayor ayuda del profesor; mientras que los chicos de familias con estilos negligentes y autoritarios, perciben menor ayuda del profesorado, con lo que eso conlleva, según nuestros resultados, en cuanto a aumento de probabilidad

Figura 78b. Diferencias significativas de ayuda recibida del profesor según sexo y estilo de socialización parental



en dependencia, violencia y rechazo.

Por otra parte, nuestros resultados también han evidenciado máximas cotas de ayuda del profesor con el estilo autorizativo e indulgente, en relación al resto de estilos; hecho que reporta una reflexión positiva, en

cuanto a sus consecuencias favorables en el ámbito escolar, y lo que ello puede suponer. En lo referente al sexo, las chicas adolescentes han

mostrado cotas con diferencias más pronunciadas, en cuanto a ayuda del profesor *per se*.

De la misma forma, se han mostrado interesantes los paralelismos que se presentan entre el mundo *online* y *offline*, en cuanto al tipo sociométrico en el ámbito escolar. En este sentido, los adolescentes de tipo sociométrico preferido, poseen mayor puntuación en afiliación que el conjunto de tipos medio, controvertido y rechazado; mientras que aquellos de tipos medio e ignorado, informan de mayor ayuda del profesor que los de tipo controvertido. Observamos pues, las consecuencias positivas analizadas, que tiene el clima escolar en las RSV. Esto nos lleva a extrapolar, cómo la percepción del adolescente en su grupo aula, y por tanto, su rol sociométrico, tiene consecuencias más allá del entorno escolar en posibles interrupciones del adolescente en las redes.

3.3 Ámbito familiar

Figura 79. Diferencias significativas de dependencia y comunicación ofensiva con la madre según el sexo

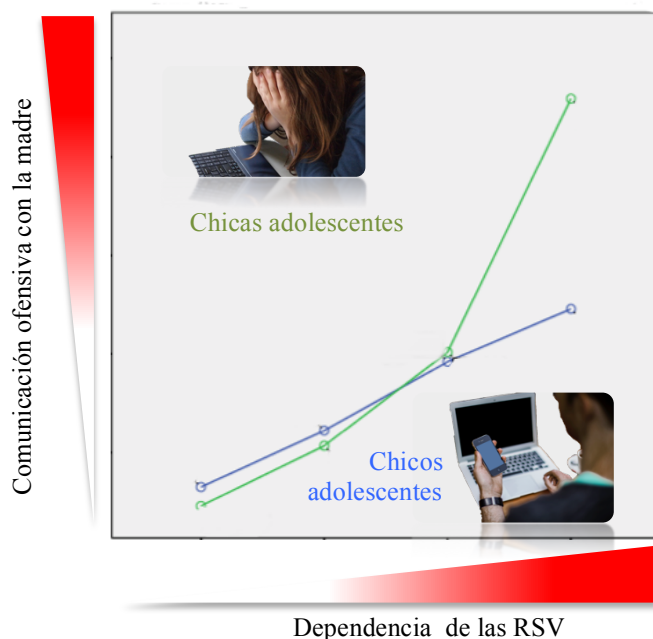
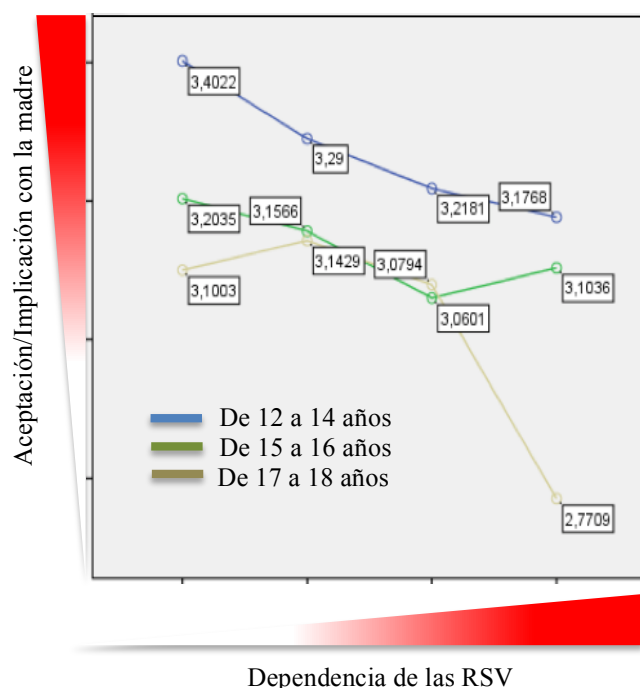


Figura 80. Diferencias significativas de dependencia y el estilo de aceptación/implicación con la madre según



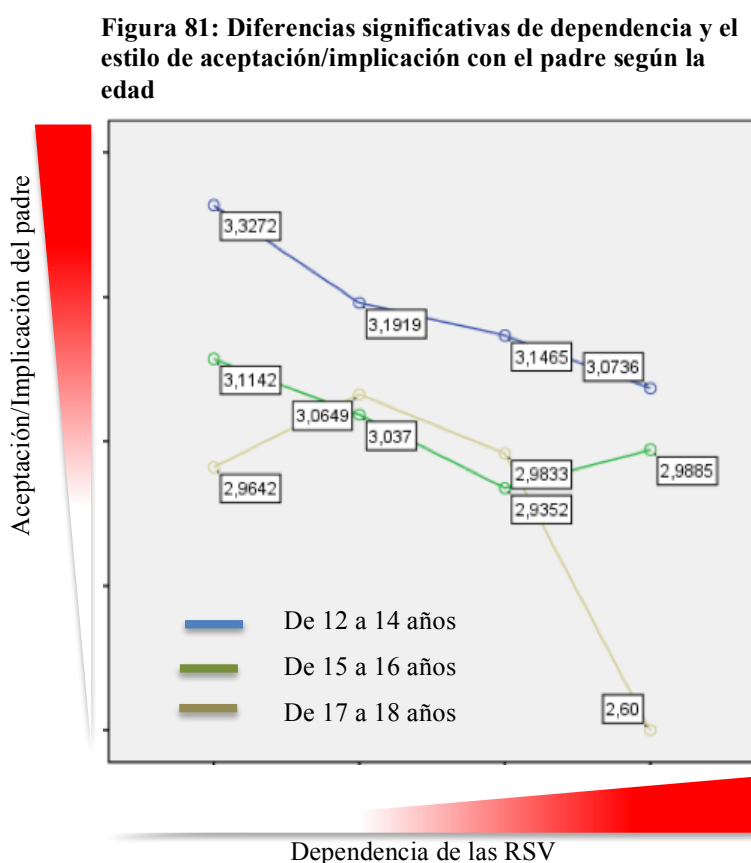
dependencia de las RSV, en relación a su ajuste familiar.

El ámbito familiar, se ha mostrado particularmente relevante en cuanto a las diferencias constatadas de variables familiares, como estilos de comunicación y socialización parental, en relación a diferentes disrupciones del adolescente en las RSV. En primer lugar, concluimos que la edad adolescente, tiene un peso significativo en la comunicación evitativa, y especialmente ofensiva, del adolescente con sus progenitores, para establecer diferencias en la dependencia de las RSV. Si en resultados anteriores (véase la figura 70) la comunicación ofensiva con el padre, y en particular con la madre, han permitido predecir la alta dependencia del adolescente a las redes, ahora podemos confirmar también un aumento muy relevante de esta comunicación ofensiva, en la adolescencia media y tardía (15 a 18 años), con respecto a la etapa inicial (12 a 14 años); lo que confiere a esta franja de edad, el mayor riesgo o exposición a situaciones de

Respecto a las diferencias según el sexo, hasta ahora autores como Martínez y Moreno (2017), han confirmado una mayor dependencia de las RSV por parte de las chicas adolescentes, especialmente basado en una mayor implicación en conductas violentas manifiesta y relacional. Por otra parte, otros autores como Rial et. al. (2014) han mostrado cómo las chicas adolescentes, protagonizaban a su vez más discusiones en entornos familiares que los chicos, por causas relativas a sobreexposiciones a internet. En esta línea, nuestros resultados constatan (véase la figura 79) diferencias significativas respecto de la dependencia de las RSV y la comunicación ofensiva con la madre en función del sexo, porque aunque el aumento de la dependencia de estas redes parece conllevar un aumento similar de la comunicación ofensiva con la madre en ambos sexos, cuando éstos alcanzan un alto grado de dependencia a las RSV, las chicas adolescentes muestran una significativa mayor comunicación ofensiva, especialmente

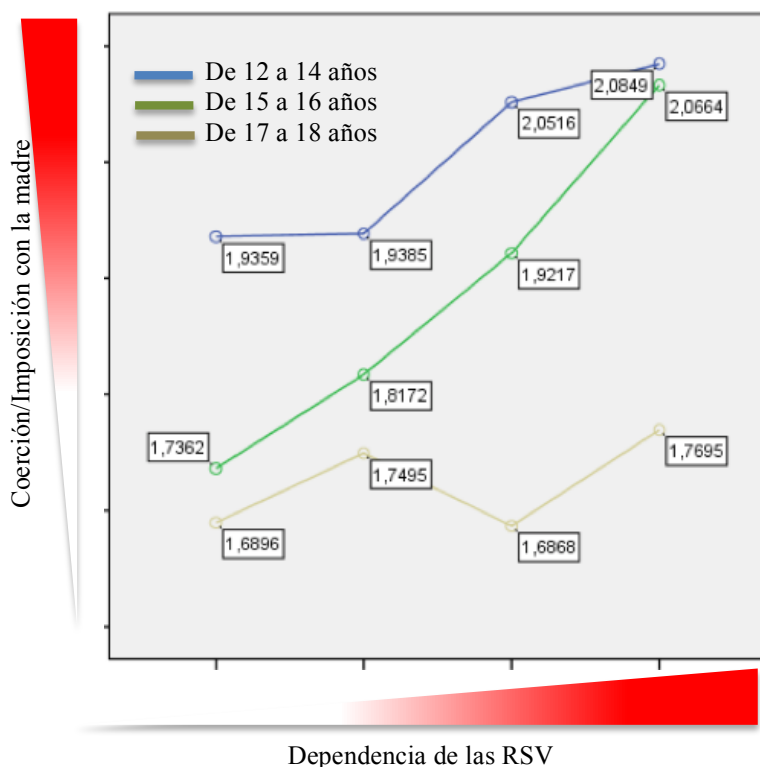
con la madre, que los chicos. Por tanto, aparentemente y según nuestros resultados, las chicas altamente dependientes, se muestran más sensibles al conflicto con la madre que los chicos, lo que nos lleva a afirmar que las chicas son más sensibles a las dificultades de la comunicación que los chicos, según afirman otros autores como Motrico, Fuentes y Bersabé (2001).

En este ámbito la investigación es todavía pobre; no obstante, sí se han observado



diferencias significativas respecto de la percepción de chicos y chicas sobre su estado emocional y autoestima, en función de las relaciones familiares y socialización (Musitu, 2015). Consideramos que este resultado, como otros ya analizados previamente, tienen un especial significado en el momento actual, -igualdad de género, lenguaje sexista, etc.- y merecen una mayor exploración.

Figura 82. Diferencias significativas de dependencia y acción coercitiva/impositiva con la madre según la edad



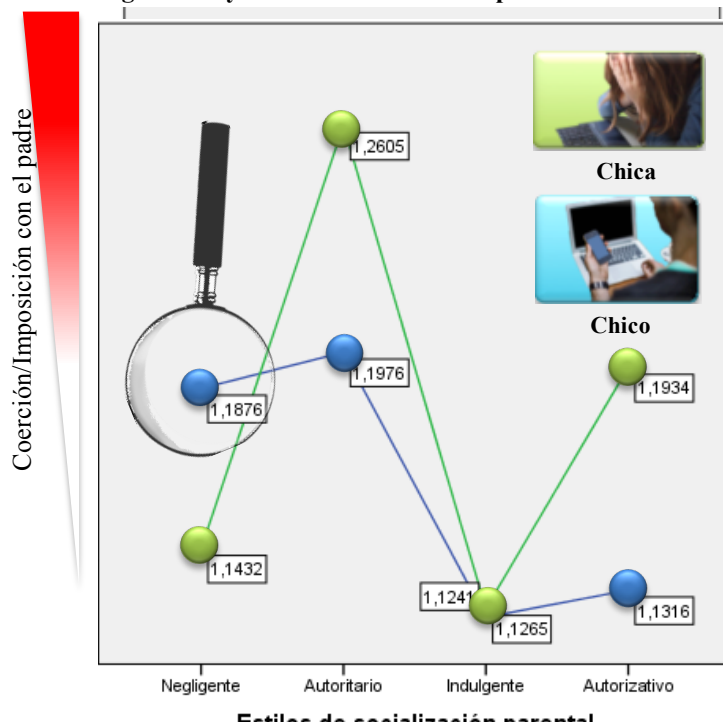
Si consideramos la comunicación como base del funcionamiento en el seno familiar, podemos afirmar que las chicas son más sensibles a un mal funcionamiento familiar que los chicos, lo que se puede deber tanto a razones madurativas como culturales.

No obstante, aunque otros estudios (Rial et. al. 2014), han hallado correlaciones entre el sexo, el control parental ejercido y el grado de conflictividad familiar a causa de internet, nuestros resultados

no han evidenciado diferencias conjuntamente con el sexo y el estilo de socialización parental, en relación a la dependencia a las RSV. A pesar de esto, y por la disparidad de conclusiones, creemos conveniente profundizar en las consecuencias que pueden ejercer los diferentes estilos de socialización parental, o control parental, en el uso

Figura 83. Diferencias significativas de dependencia y el estilo de adolescente de las RSV.

Figura 84. Victimización por ciberacoso en internet según sexo y estilo de socialización parental

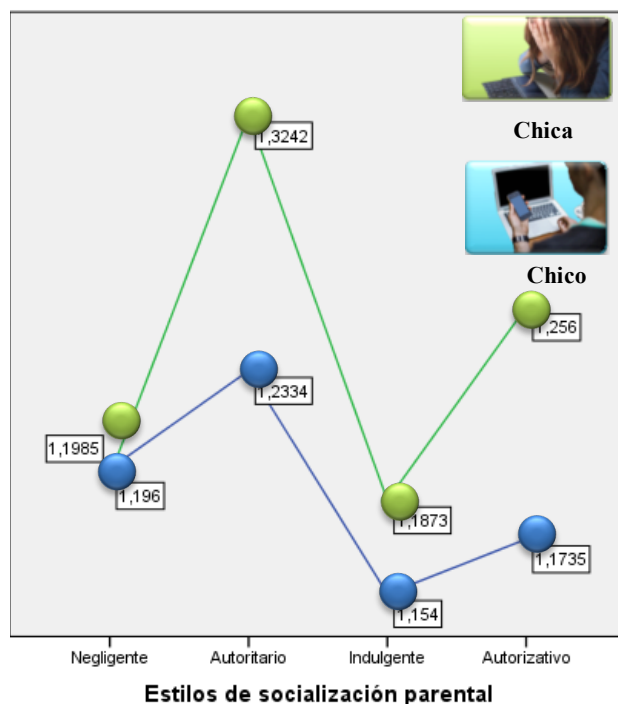


En las figuras 80 y 81, podemos observar la progresiva disminución del estilo de aceptación e implicación con ambos progenitores, en los tres estadios de la etapa adolescente; mientras que dicha bajada se torna drástica, en aquellos adolescentes de 17 a

18 años, que sufren una alta dependencia a las RSV. La analogía de nuestros resultados en las diversas disfunciones en las redes, ponen el foco una vez más, en las negativas consecuencias que un desajuste, en este caso en el ámbito familiar, provoca en usos disruptivos como la dependencia de las RSV. En cuanto a la socialización parental del adolescente comprobamos, como se observa en las figuras 82 y 83, que existen diferencias en relación a un mayor ambiente coercitivo e impositivo con ambos progenitores, a medida que aumenta la dependencia de las RSV; especialmente para las fases temprana y media adolescentes.

Confirmamos pues, de forma independiente a la dependencia, que el estilo coercitivo e impositivo decrece con la progresión en la fase adolescente, dato que concuerda con nuestro marco teórico, en cuanto a que la pugna intergeneracional, va dejando paso a la construcción de la propia personalidad y búsqueda del espacio propio del adolescente. A medida que esta lucha le permite ubicarse y autodefinirse, vemos que es menos necesaria y justificada esta relación familiar coercitiva. Nos resulta llamativo, cómo los adolescentes de 12 a 14 años con una dependencia preocupante de las RSV, muestran un estilo coercitivo e impositivo significativamente mayor con la madre que con el padre, situación que parece aludir a la figura de la madre como rol de colisión, en relación a la dependencia en esta temprana franja adolescente. En cambio, este hecho invierte sus papeles en la adolescencia tardía, y relegan al padre un aumento relevante de la coerción e imposición; y un drástico descenso de estilos de aceptación e implicación, para estos adolescentes de 17 a 18 años con altos niveles de dependencia. Estos estereotipos de intervención de roles progenitores en las etapas adolescentes, son apoyados por autores como Rodrigo et. al. (2008). En cualquier caso, nuestros resultados son coherentes tanto con la importancia de una buena comunicación en el

Figura 85. Victimización por ciberacoso a través de dispositivos móviles según sexo y estilo de socialización parental



seno familiar (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001), como, -de forma más genérica-, con la significativa influencia en el adolescente que tienen sus progenitores, según apuntan otros estudios (Blyth, 1982) en los que se destaca, por otra parte, la alta relevancia, importancia y proximidad que tiene especialmente la madre, dada las consecuencias que exponen nuestros resultados.

Posteriores estudios longitudinales, podrían aclarar la posible causalidad bidireccional entre dependencia de las RSV, y ambiente coercitivo e impositivo

con ambos progenitores. Nuestros resultados por el momento nos llevan a pensar, que

ambos podrían tener efectos en ambos sentidos; es decir, que la dependencia progresiva del adolescente a las redes sociales, puede conducir a mermar el tiempo de relación familiar, su autoestima familiar, -como vimos en anteriores resultados- y todo ello conllevaría la consecuente disminución del afecto y diálogo, unido a la aceptación e implicación con ambos progenitores. A su vez, creemos que un adolescente con una acusada y progresiva falta de afecto familiar y diálogo abierto, puede compensar esta situación con una creciente exposición a las redes sociales, que fomente la dependencia de las mismas. A su vez (figuras 82 y 83), el aumento significativo de la dependencia adolescente a las RSV, va unido a la acuciante subida de la relación coercitiva e impositiva con la madre, en la etapa media adolescente (15 a 16 años), en coherencia con nuestro marco teórico, pues la etapa media adolescente, alcanza estadísticamente cotas relevantes por parte de la madre, en la pugna con su hijo/a por su búsqueda de la identidad adolescente.

Con respecto al sexo del adolescente, concluimos que nuestros resultados (ver figura 84), parecen estar en consonancia con lo afirmado por Calvete et. al. (2010), Félix, Soriano, Godoy y Sancho, (2010) y Ortega et. al. (2008); en cuanto a que las chicas parecen mostrar mayor probabilidad a participar como víctimas, y los chicos como agresores; a diferencia de otros estudios (Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002), que sitúan en primer lugar a las chicas adolescentes, en el caso de la violencia relacional e indirecta tan presente en el CB.

Por otro lado, encontramos que el estilo de socialización parental guarda relación con el sexo en la victimización por CB. En este sentido, observamos (véase la figura 85) que las chicas adolescentes cuando se encuentran en un entorno familiar, donde se convive con estilos de coerción e imposición, presentan una significativa mayor victimización CB que los chicos. Esto podría evidenciar, la diferente actitud ejercida de los padres con los chicos y las chicas adolescentes. No obstante, trabajos como Álvarez, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez (2014); Beran y Li (2007); Katzer, Fetchenahuer y Belschak (2009) o Juvonen y Gross (2008); no han advertido diferencias según el sexo en la violencia virtual a través de internet. Esta inconsistencia del sexo como variable mediadora suficiente en el CB, parece sugerir el empleo de otras variables, para explicar la diversidad de comportamientos advertidos.

Aunque en términos absolutos se dan mayores situaciones de CB a través de dispositivos móviles, nuestro estudio muestra sutiles diferencias según el sexo, particularmente en los estilos de socialización parental negligente e indulgente (véase la figura 85). Desde este punto de vista, en los entornos familiares de estilo negligente, las chicas sufren mayores cotas de CB, casi al nivel de los chicos, a través de dispositivos móviles. Los estilos indulgentes, entrañan comportamientos análogos; ya que tanto ellos como especialmente ellas, elevan sus cotas de victimización CB a través de móviles.

Estos resultados nos llevan a afirmar tres conclusiones. Por un lado, vemos que en todos los casos, salvo en hogares con familias de estilo negligente, las chicas adolescentes sufren más situaciones de victimización CB que los chicos, tanto desde internet en el domicilio, como de forma oblicua a través de dispositivos móviles. Por otro lado, se advierten menores cotas de victimización CB en ambos sexos, cuando los adolescentes acceden a las RSV desde casa, en lugar de dispositivos móviles; situación que podría encontrar su explicación, en que con estos últimos, el adolescente está desprovisto de los mecanismos de supervisión de la conducta, apoyo, afecto o simple comunicación familiar, con que afrontar estas difíciles situaciones. Por último, constatamos que los estilos de socialización que muestran menos victimización CB, son el autorizativo y especialmente el indulgente, posiblemente explicado por la presencia de apoyo, afecto y comunicación, que sin duda alejan las probabilidades del adolescente de sufrir estas tremendas situaciones.

Nuestros resultados han mostrado también cómo los episodios de CB, no se corresponden necesariamente con una alta dependencia a las redes, porque aunque una baja dependencia se asocia a una menor presencia de casos de acoso en la red, estos casos se pueden presentar también con un grado de adicción a las RSV bajo-medio, medio-alto y alto. Este hecho, lejos de incentivar la explicación del CB desde uno o pocos factores, apoya la idea de la justificación psicosocial multifactorial, en los episodios de CB adolescente; relacionados según nuestra aproximación teórica, con varios microsistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979).

Finalmente, nuestros resultados han mostrado claramente cómo los chicos adolescentes, adoptan en mayor medida el rol de agresor en CB; mientras que ellas, padecen el rol de víctimas, especialmente desde dispositivos móviles. En primer lugar,

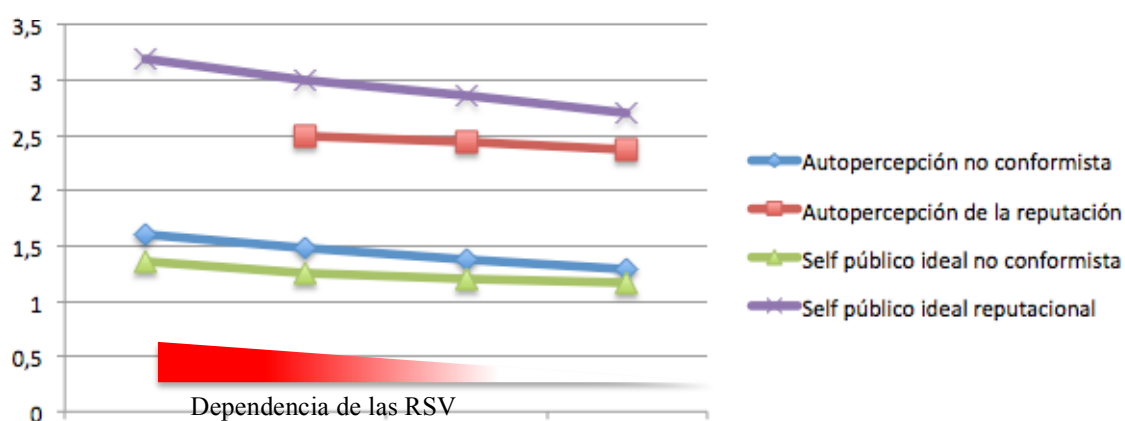
la prevalencia de estos roles en el acoso en la red, mantiene una coherencia con el acoso escolar perpetuado en el mundo físico, lo que parece responder a patrones comunes. En segundo lugar, el comportamiento social de las chicas adolescentes más conexo, variado y frecuente, explica la prevalencia del consecuente mayor uso de las RSV a través del móvil.

En cuanto a la edad adolescente, nuestro estudio ha señalado cómo la adolescencia media (15 a 16 años), y tardía (17 a 18 años), protagonizan conjuntamente una relevante mayor presencia de agresión CB, que en la adolescencia temprana (12 a 14 años); lo que puede explicarse por argumentos biológicos –como la progresión de la madurez–, o psicosociales –mayor necesidad de identidad propia y grupal–, desarrollados en nuestro marco teórico. Asimismo, nuestro estudio pone de manifiesto patrones comunes de presencia de acoso y sufrimiento de episodios de CB, con los mismos tipos sociométricos. En este sentido, los adolescentes de tipo rechazado, muestran mayores cotas de CB que los preferidos o medios. Estos resultados son correlativos a otros estudios (Varela, 2012 y Smith et. al. 2008), en los que se muestra la correspondencia entre los mundos físicos y virtual, así como la leve y desdibujada traza que existe entre los roles agresores y víctimas en CB. Pensamos que es importante la profundización mediante un estudio longitudinal, que permitiría medir para cada edad y sexo las agresiones de CB que provienen propiamente del acoso escolar físico previo, o si por el contrario, el origen se sitúa en la misma red; con objeto de actuar de forma efectiva y proactiva desde los entornos correspondientes.

3.4 Ámbito social

Por otra parte, nuestro estudio ha confirmado diferencias relevantes de la dependencia adolescente, respecto de su reputación social en su grupo de iguales. De esta manera, las variables que miden la reputación como alguien conflictivo o aceptado, tanto percibida como deseada (véase la figura 86), aumenta ligeramente de cotas bajas de dependencia, hasta niveles más altos. Resulta curioso observar cómo la reputación

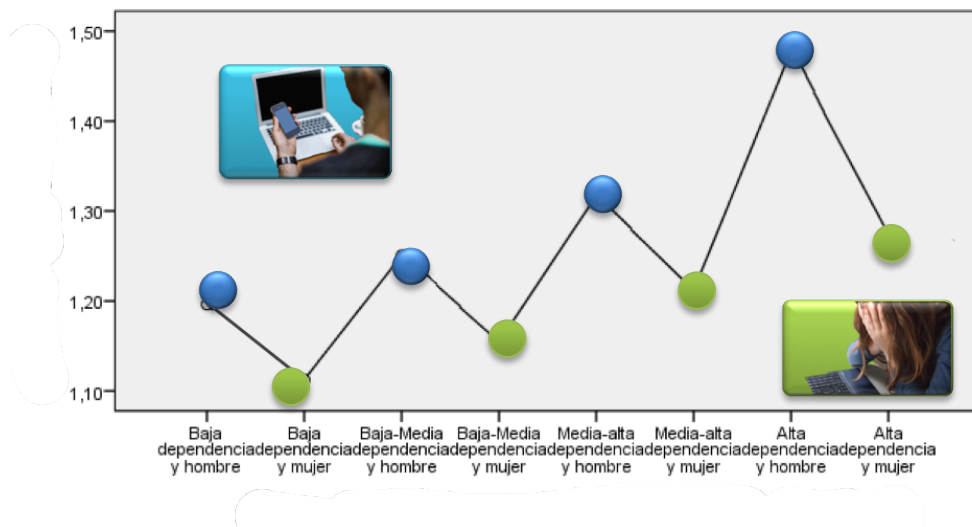
Figura 86. Diferencias de variables sociales según dependencia



conflictiva percibida, se asocia a cotas menores de dependencia, que cuando esta reputación es ansiada, dato que parece llevarnos a que uno de los motivos que fomentan dicha dependencia, es la búsqueda de dicha percepción grupal. Por otro lado, estas diferencias se mantienen de forma escalonada hasta alcanzar su cota máxima de líder, ya sea negativo o conflictivo, con la mayor dependencia posible. Las cotas de dependencia son menores en la reputación social percibida que en la deseada, hecho que contrasta con estudios de Gest, Graham-Bermann y Hartup (2002), con respecto a que éstas, confirman la dependencia de las RSV, especialmente para buscar un ansiado estatus social negativo. Nuestra investigación, parece apuntar en mayor medida al uso dependiente de las RSV, como mecanismo para mantener preferentemente una presente reputación negativa.

Hacemos especial mención, a las diferencias halladas en cuanto al sexo; porque para los niveles de dependencia bajo y medio, y muy especialmente, en los niveles más preocupantes, ellos presentan mayores deseos de percepción social negativa, que ellas (véase la figura 87).

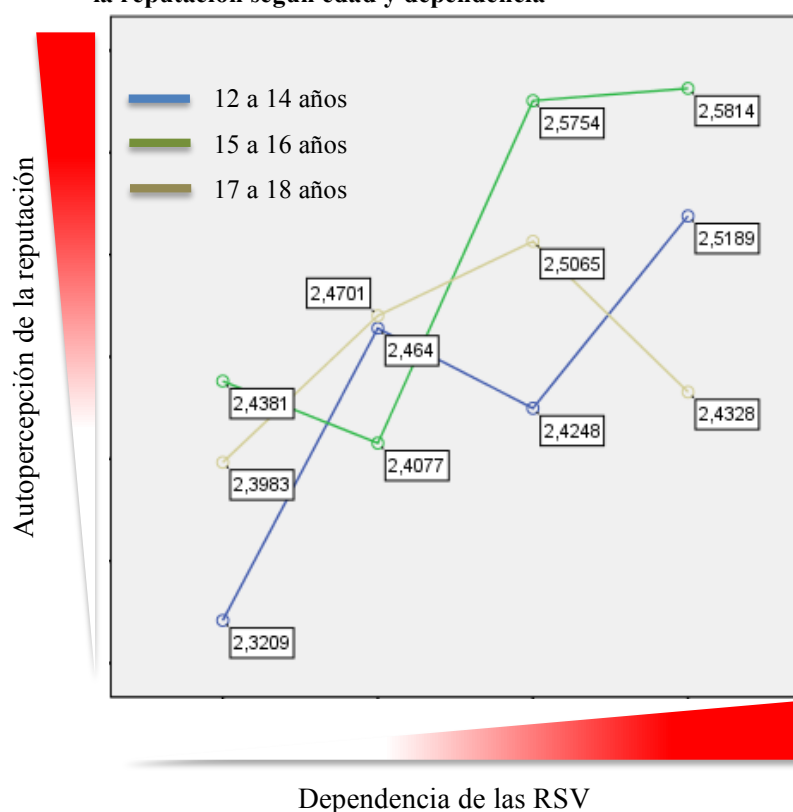
Figura 87. Medias marginales estimadas de self público ideal no conformista según dependencia y sexo



Por otro lado, los adolescentes con una dependencia media, parecen tener una autopercepción óptima por parte del grupo, significativamente mayor que aquellos sin apenas dependencia. A su vez, aquellos que más buscan obtener una reputación social óptima, padecen un grado de dependencia de forma significativamente más elevado que aquellos que la desean con menos inquietud. Observamos, por tanto, que la dependencia parece actuar como soporte, tanto para conseguir y mantener una reputación social, ya sea negativa o positiva, por parte de sus iguales; y esta disfunción, actúa como efecto dominó de diferentes usos desajustados de las RSV por parte del adolescente, porque se ha constatado que aquellos que no muestran apenas dependencia, no sólo no emplean las redes para mantener o aumentar de forma anormal su círculo social, sino que este hecho los aleja significativamente de sufrir también situaciones violentas, de rechazo o CB en las RSV, independientemente del rol de víctima o agresor. Desde la foto fija de nuestra investigación, desconocemos si las situaciones de riesgo conllevan la dependencia o viceversa; para esclarecer tal cuestión, pensamos que sería necesario un estudio futuro no transversal en este sentido.

Finalmente, debemos mencionar que nuestros resultados susciben la teoría base fundamentada en estudios como Lam-Figueroa et. al. (2011), en el que se afirma que la dependencia de las RSV implica una compleja relación social del adolescente, en la que esta adicción no desempeña un papel aislado, sino que resalta una alteración de patrones familiares y del entorno social. Aun así, subrayamos en este estudio interesantes relaciones de la dependencia de las RSV, con variables de otros contextos, como especialmente el individual o escolar, que lejos de actuar de forma independiente, dibujan y complementan aristas de un mismo prisma del adolescente adicto a las RSV,

Figura 88. Medias marginales estimadas de autopercepción de la reputación según edad y dependencia



lo que refuerza la idea expuesta en nuestro marco teórico, sobre la ubicación de estas redes en el mesosistema del modelo ecológico, por estas conexiones que establecen con diferentes ámbitos. De igual forma, se han hallado diferencias en cuanto a los tipos sociométricos. En este sentido, se han encontrado distinciones en cuanto a que los adolescentes rechazados, controvertidos o de tipo medio, parecen emplear en mayor medida las RSV para

crear nuevos lazos, que aquellos reconocidos como preferidos, lo que sugiere que las redes son empleadas por estos adolescentes, como un instrumento compensatorio o alternativo, para tratar de progresar en cuanto a reputación social o roles reconocidos en su grupo de iguales. Tanto es así, que incluso un uso notable de la red para aumentar el círculo social, podría vaticinar el rol sociométrico de rechazado. Estos resultados son convergentes con los obtenidos por Farmer y Rodkin (1996), en lo que se refiere a que las RSV permiten a los rechazados ampliar de forma mucho más potente su círculo.

De forma genérica, nuestros resultados apuntan a un posible incremento de la dependencia a las redes, argumentado por una mayor y mejor percepción como alguien estimado y respetado en el grupo, hecho que acaece en mayor o menor medida, en las tres fases adolescentes; aunque, como veremos, con algunos comportamientos singulares. En este sentido, la fase temprana comienza por una baja estimación grupal percibida, lo que puede explicarse por el cambio mayoritario de centro educativo entre 6º de Educación Primaria, y 1º de Educación Secundaria Obligatoria, ya que el cambio genera un contexto, en el que deben construir aún dicha reputación. Este es un comportamiento que no repite el adolescente de 14 a 15 años, que ya ha tenido ocasión, -tal y como los resultados lo demuestran-, de construirse su mejor o peor reputación social.

Por otro lado, ese posible deseo del adolescente en su fase temprana y media, de construir una buena reputación, -aspecto social crucial en esta etapa según nuestro marco teórico-, puede explicar que acabe alcanzando altas cotas de reputación social positiva percibida, -especialmente en la fase media-, con altos niveles de dependencia; de cuya consecución de percepciones positivas, son protagonistas las RSV. Por último, y como viene alumbrando nuestra investigación, el perfil de adolescente de 17 a 18 años con alta dependencia, parece padecer un desajuste, porque no consigue una suficiente buena reputación por parte del grupo, a pesar de su alta sobreexposición a las RSV.

3.5 Ámbito virtual

En primer lugar, y en relación con el género, estudios previos (Chóliz, Villanueva, y Chóliz, 2009; Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014; Tresáncoras, García-Olivas y Piqueras, 2017) ya han demostrado la clara prevalencia del género femenino en protagonizar interacciones en las RSV. A este respecto, nuestros resultados han profundizado en el tipo de fomento de las relaciones sociales mayoritario para ambos sexos, ya que nuestra investigación nos indica que las chicas, -en mayor medida que los chicos-, utilizan las RSV para consolidar o potenciar las relaciones de amistad; mientras que los chicos adolescentes, las emplean en mayor proporción para crear nuevos vínculos. Estos resultados son refrendados en estudios previos, en los que se señala que las chicas adolescentes, tienen mayor capacidad para reforzar vínculos en entornos físicos (Espinar y González, 2009; Estébanez y Vázquez, 2013). En este sentido, las RSV actúan como catalizador y potenciador de hábitos consolidados en otros escenarios. Estas diferencias son congruentes con las diferencias en función del género de las pautas y tipos de amistad, un aspecto apuntado también en estudios precedentes (Kuss y Griffiths, 2011; Martínez, 2013). No obstante, existen estudios realizados en el ámbito virtual, en los que se sostiene que las chicas muestran una progresiva mayor apertura ante las nuevas amistades forjadas en las RSV, en el sentido de agregar cada vez más personas desconocidas en sus perfiles que los chicos (9% frente al 5,2%) (Inteco, 2014). Por otra parte, autores como Estébanez y Vázquez (2013), defienden este tímido, pero firme ascenso de apertura de relaciones en las chicas adolescentes frente a los chicos, aunque sigue existiendo una clara prevalencia en las investigaciones, en lo referente al actual predominio de la preferencia de patrones de ellas (fortaleciendo relaciones), y ellos (estableciendo nuevos vínculos); unas pautas con las que nuestra investigación es coherente.

Respecto a la etapa adolescente, hemos constatado que el uso de las RSV, tanto para crear, como fortalecer amistades, alcanza su punto máximo en la adolescencia media (15-16 años). Estos resultados son consistentes con los obtenidos por multitud de estudios previos (Espinar y González Río 2009; Espinar y López, 2010; Garmendia et. al. 2011; Rial et. al. 2014), lo que asimismo se correlaciona con la ganancia de autonomía, capacidad autodidacta, conciencia y necesidad progresiva de un mayor círculo social, que proporcione el avance en la edad y fases adolescentes.

En cuanto a los roles sociales adoptados por el adolescente en su grupo de iguales, se han hallado diferencias relacionadas con el mayor empleo de las RSV para crear nuevos lazos, por parte de los adolescentes rechazados, controvertidos o de tipo medio, que aquellos reconocidos como preferidos; hecho que sugiere, que las redes son empleadas por estos adolescentes como un instrumento compensatorio o alternativo, para tratar de progresar en cuanto a reputación social o roles reconocidos en su grupo de iguales. Tanto es así, que incluso un uso notable de la red para aumentar el círculo social, podría vaticinar el rol sociométrico de rechazado. Estos resultados son convergentes con los obtenidos por Farmer y Rodkin (1996), en cuanto a que las RSV permite a los rechazados ampliar de forma mucho más potente su círculo.

Por otra parte, y en respuesta al objetivo general establecido en esta investigación, nuestros resultados manifiestan la coincidencia de un subconjunto definido y acotado de variables en diferentes ámbitos, que no solo muestran una relevante correlación, sino que además permiten predecir de forma simultánea distintas disfunciones del adolescente en el uso de las RSV, como son su dependencia, violencia, rechazo y presencia de ciberacoso. De esta forma, como muestra la tabla 155, estos usos desajustados de las RSV por parte del adolescente, están en muy estrecha relación con una escasa autoestima académica y familiar, una empatía emocional (escasa en el ejercicio de ciberacoso o manifiesta en su sufrimiento), una soledad emocional y alexitimia presentes en su ámbito individual; la existencia de una pobre comunicación familiar abierta con ambos progenitores (especialmente con el padre y más si cabe en el padecimiento de ciberbullying), una denotada comunicación familiar conflictiva (principalmente la ofensiva sobre la evitativa), un estilo de escasa aceptación e implicación familiar y/o la existencia de un estilo coercitivo e impositivo (con ambos progenitores y especialmente con la madre), todo ello desde el ámbito familiar; una insuficiente implicación y afiliación escolar así como una escasa percepción de ayuda por parte del profesor en el ámbito escolar y en último lugar una reputación social subversiva tanto percibida como deseada desde el ámbito social y especialmente la búsqueda de una consideración social positiva especialmente en la dependencia de las RSV. Estos resultados, aunque no tratados de forma global, son congruentes con investigaciones recientes (Mendoza-Ponce, Zambrano-Alcívar y Alcívar-Castro, 2015); aunque no se han encontrado estudios que focalicen sus esfuerzos de forma simultánea en estas variables de distintos ámbitos, en cuanto a la correlación y predicción de usos

disfuncionales de las RSV. Pensamos por tanto que esta repercusión y reincidencia en la predicción de estos escenarios disruptivos, merecería un estudio más exhaustivo en cuanto a la presencia y permanencia de estas variables en el tiempo; así como en las posibles influencias entre estas variables, para averiguar los orígenes más tempranos, con objeto de poder afrontarlas, mitigarlas o compensarlas de forma precoz.

Tabla 155. Variables psicosociales relacionadas y predictoras coincidentes asociadas a las diferentes disfunciones del adolescente en las RSV

Ámbito	Variable	Dependencia de RSV	Violencia y rechazo sufrido en RSV	Ciberacoso padecido y ejercido
Individual	Autoestima académica	C P	C P	C P
Individual	Autoestima familiar	C P	C P	C P
Individual	Empatía emocional	C P		C C Víctima Agresor
Individual	Soledad emocional	C P	C P	C P
Individual	Alexitimia	C P	C P	C P
Familiar	Comunicación familiar abierta	C P (padre)	C P (padre)	C P (padre CB padecido)
Familiar	Comunicación familiar conflictiva	C P (ofensiva)	C P (ofensiva)	C P (ofensiva)
Familiar	Aceptación/implicación familiar	C P	C P (padre)	C P
Familiar	Coerción/Imposición familiar	C P (madre)	C P (madre)	C (madre)
Escolar	Ayuda percibida del profesor	C P	C	C P
Escolar	Implicación escolar	C P	C P	C P
Escolar	Afiliación escolar	C P	C P	C P
Social	Self público ideal no conformista	C P	C	C P
Social	Autopercepción no conformista	C P	C P	C P
Social	Self público ideal reputacional	C P		

C: Relevante correlación P: Relevante capacidad de predicción ■ : Relación directa ■ : Relación inversa

Fuente: elaboración propia a partir de resultados.

Dada, por un lado, la significativa influencia y repercusiones de las RSV sobre la formación del autoconcepto, por autores como Renau, Carbonell y Oberst (2012), que nuestro marco teórico apuntó, y por otro, las variables del ámbito individual y social que nuestros resultados han confirmado, como operantes en la relación y predicción de disrupciones del adolescente en este entorno virtual; pensamos que este hecho podría

tener correlación con el modelo de formación del autoconcepto, afirmado por García y Musitu (1999), porque desde este modelo, la construcción del autoconcepto no académico, está configurado por componentes emocionales –más subjetivos e internos– y sociales –relacionados con la conducta que tiene el adolescente con los demás–; a excepción de los físicos, que parecen no intervenir en estas disfunciones en las RSV directamente. A esta afirmación, nuestro trabajo añade la notable repercusión que conlleva la integración y percepción del adolescente en su ámbito escolar; y el estilo de comunicación familiar, en los usos disruptivos en las RSV.

En línea con el objetivo de esta investigación, nuestros resultados han subrayado por un lado, las variables ecológicas adolescentes relacionadas con sus diferentes posibles comportamientos desajustados en las RSV, dada la vulnerabilidad psicosocial que esta etapa supone; y por otro, han desvelado algunos posibles efectos positivos en determinados perfiles con deficiencias socioemocionales. Asimismo, se ha profundizado en la línea abordada por Córdoba, Reyes y Sierra (2010), en cuanto al rol de la red como motor para definir y generar personalidad e imagen, pues se ha mostrado cómo el adolescente, -entendido como individuo en busca de identidad propia y grupal-, utiliza las RSV como canalizadoras y potenciadoras de este fin, tanto estableciendo o fortaleciendo relaciones que buscan conformar este reconocimiento, como rechazando aquellas otras que distorsionan la identificación deseada. Desde este punto de vista, esta investigación profundiza en los estudios de otros autores como Steinfield (2008), Schau y Gilly (2003), que muestran la capacidad de compensación que otorgan las RSV en cuanto a déficits de seguridad, autoestima e identidad para determinados tipos psicológicos; mientras que refuta la utilidad predominante de la red, para crear y mantener lazos necesariamente débiles, según afirman otros autores como Castells (2001).

Este trabajo también ha mostrado cómo el sexo, la edad y los tipos de comunicación o socialización familiar, han mediado en establecer diferencias entre perfiles psicosociales adolescentes, en relación al uso disruptivo de las RSV. En relación con esto, los resultados hallados han sido en su mayoría congruentes, tanto con el proceso ordinario de madurez psicosocial del adolescente, como con el comportamiento o perfil en su mundo físico; aunque con ligeras diferencias, pues el anonimato, la viralidad y la conectividad que ofrecen estas redes, han ofrecido al adolescente oportunidades para

compensar y potenciar determinadas carencias o virtudes, respectivamente. Especialmente reseñable en este sentido, ha sido el foco que han puesto nuestros resultados sobre el adolescente de fase tardía (17 a 18 años), con desajustes en sus ámbitos individual, escolar, familiar y social; ya que las RSV, -mientras que en edades más tempranas podían actuar como medio positivo-, parecen representar para este perfil un medio más tendente a la agresión desde el CB, o interrupciones negativas. Por consiguiente, observamos que las RSV también exaltan o potencian estos perfiles psicosociales adolescentes, que parecen guardar una estrecha similitud con las categorías expuestas por Martínez (2013), en lo que se refiere a adolescentes prosociales o desviados.

Asimismo, hemos expuesto la relevante relación entre la comunicación y socialización familiar, con los usos disfuncionales adolescentes de las RSV, como son la relación de dependencia, el rechazo padecido y el CB ejercido y sufrido en estas redes; resultados que son apoyados por otros autores como Chóliz y Marco (2012), Echeburúa (2001) y Echeburúa, Amor y Cena (1998), en cuanto a la creciente demanda de ayuda, información y soluciones, por parte de los progenitores de adolescentes, dada su mayor conciencia de estas problemáticas en las redes, y la brecha digital aún existente entre ambas generaciones. Es por ello, que creemos sustancial seguir profundizando en la formación e información a las familias sobre estos desajustes, con objeto de reducir esta brecha generacional, e informar de la mejor forma de gestionar y prevenir estos desajustes en las etapas adolescentes más relevantes para ello, como son las fases temprana y media; formación e información a los docentes, para concienciar de la relevancia que tiene su comunicación y trato con ellos; y por último, a los propios adolescentes, especialmente en la preadolescencia y primeros estadios de ésta, a fin de visibilizar la importancia y compensación de variables, que pueden contribuir a comportamientos posteriores desajustados en su entorno virtual. También pensamos que puede ser pertinente la información sobre estas variables psicosociales, -relacionadas con las distintas disfunciones-, a la administración educativa, para orientar y guiar las líneas de trabajo y publicación, en cuanto a protocolos de actuación y guías educativas preventivas de dichas interrupciones.

En la actualidad, existen guías -en el material ofrecido por las distintas administraciones, orientado a informar a los diversos perfiles de la comunidad

educativa- que versan sobre pautas de conducta preventivas, guías de supervisión de internet familias-adolescentes, y marcos para establecer protocolos de actuación (Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán, y Ortega-Ruiz, 2014) ante la presencia tácita de estas disfunciones; pero no abunda el material que advierta o profundice de modo proactivo, en los orígenes psicosociales del adolescente en sus diferentes entornos individual, social, escolar y familiar, y que contribuyan a explicar o predecir estas disfunciones adolescentes en las RSV. Es por ello, que esta investigación podría ayudar por tanto, a la generación de guías, protocolos o incluso aplicaciones interactivas, que aborden estos escenarios disruptivos con mayor antelación, para su mejor tratamiento.

En el sentido de detección temprana de disfunciones, son varias las iniciativas presentadas. Por ejemplo, la red social *Facebook*, ha incorporado recientemente algoritmos de detección de ideación suicida entre sus usuarios (Soberay y Mund, 2017), o más cercano a nuestro objeto de estudio, existen también aplicaciones móviles que detectan de forma temprana grados preocupantes de adicción al móvil, como *Cheky*, basados en algoritmos presentes y ejecutados en segundo plano. Aun así, siguen prevaleciendo las aplicaciones -como *StopIt* para el acoso escolar, o *Botón del Fuerte*, que activa la cámara cuando se detecta posible violencia y rechazo escolar-, que afrontan el problema de forma reactiva una vez evidenciado. Es por ello, que nuestro trabajo, conjuntamente con técnicas de inteligencia artificial, podría ayudar en la detección de patrones reconocibles, de hechos relacionados con las disfunciones del adolescente en las RSV en diferentes variables (ver tabla 146), como patrones de comunicación familiar ofensiva, reconocibles desde las propias interacciones en RSV, o pretensiones de determinados reconocimientos sociales a través de éstas.

Especial mención merecen también los efectos que la alexitimia en el adolescente puede ocasionar en las RSV y viceversa, ya que a partir de estudios previos como Krystal (1988) o Quiroga y Levy (2000), que ponen de manifiesto la no despreciable presencia de esta disfunción en esta etapa, y que según autores como Fernández (2013), puede ascender su existencia o predisposición hasta un 65%, pensamos que resultaría interesante profundizar en las causas que contribuyen a su temprana detección, dadas las perniciosas secuelas que conlleva en las RSV. De la misma manera y teniendo en cuenta los resultados enfrentados por varios autores, entendemos que sería relevante el estudio temprano de los efectos reales e inmediatos del uso de las RSV, en este tipo de

adolescentes con disfunción emocional; máxime cuando al inicio de esta etapa, en la que comienzan las fases del desarrollo de la amistad, según Sullivan (1953), tiene lugar la apertura emocional al otro.

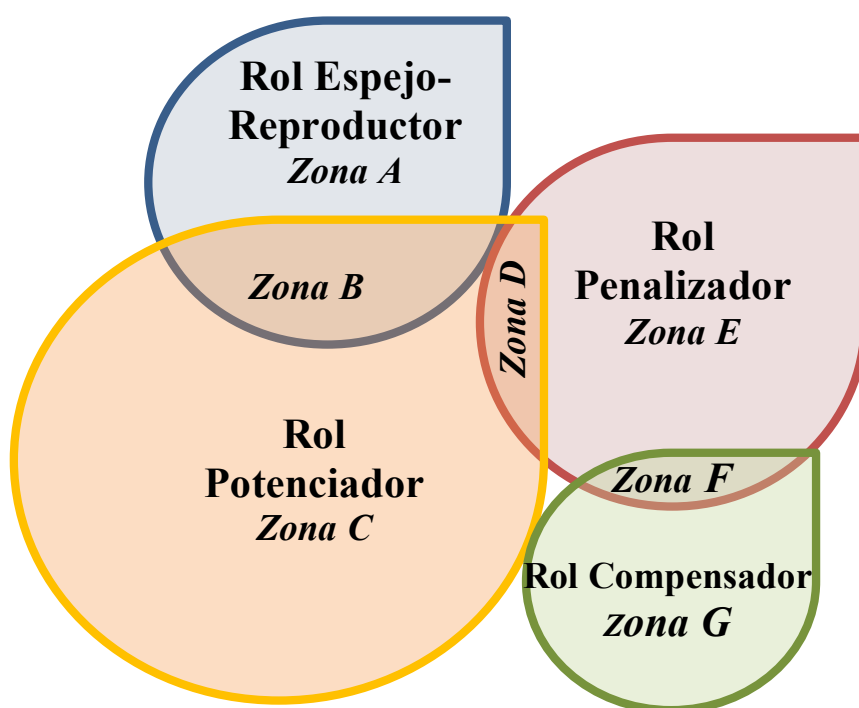
Por tanto, esta investigación sitúa la socialización virtual que proveen las RSV, más próxima a las teorías de Hartup (1989) en cuanto a la influencia complementaria de familia y amigos, y más distante de lo estipulado por autores como Sullivan (1953), con consecuencias independientes. Entendemos que este entorno virtual se sitúa, desde un primer punto de vista, en el mesosistema del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), en cuanto a la posibilidad del establecimiento de interrelaciones de dos o más microsistemas, y en él se muestran claras influencias con los distintos estilos de socialización parental, comunicación familiar, y variables que miden el clima escolar y la percepción social; tal y como señalan nuestros resultados. En este sentido, nuestros resultados, al igual que otras manifestaciones como la violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2008), defienden la justificación e intervención de los usos disruptivos de las RSV, desde una perspectiva ecológica y de múltiples niveles para su correcto tratamiento. En cambio, desde otro punto de vista, en aplicación de la citada teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) a las RSV, no parece ilógico pensar que las estructuras delimitadas de “microsistema”, “mesosistema”, “exosistema” y “macrosistema” puedan tener límites difusos en relación a la diversidad de interacciones que pueden procurar estas redes, en correlación con lo afirmado por Fernández (2014).

Por otra parte, este estudio también presenta algunas limitaciones. En primer lugar, las variables psicosociales medidas son autoinformadas, lo que nos dificulta conocer si existe infra o sobreestimación en las puntuaciones. Aun así, otros informes previos con estas medidas (Babor, Kranzler y Lauerman, 1989; Winters, Stinchfield, Henly y Schwartz, 1990) en otros contextos, y otros estudios más recientes (Menesi y Nocentitni, 2009), han demostrado ser fiables en estas detecciones. Además, otro hándicap ha sido la definición inexacta de constructos como dependencia o CB, porque está sujeta a la interpretación y sensibilidad de cada población de estudio, así como a la misma vertiginosa evolución de la tecnología, sus posibilidades y consecuencias; hecho que sugiere el necesario avance en la objetividad y globalidad de estos conceptos, para

aportar información sobre estas disfunciones en las RSV, con el fin de ganar objetividad y coherencia en su estudio y comparación.

Pensamos que un estudio longitudinal futuro, podría esclarecer la evolución de estos desajustes psicosociales adolescentes a lo largo de esta fase, así como en etapas posteriores, lo que supondría avanzar en líneas de investigación de autores, como Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver y Sarullo (2006), en cuyas obras se afrontan los consecuentes problemas de desarrollo en edades más adultas. Asimismo, - dado que nuestros resultados han evidenciado implicaciones bidireccionales entre ambos entornos físico y virtual, ya confirmadas por otros estudios (Hernández y Solano, 2006)-, creemos conveniente profundizar de forma longitudinal, en estos desajustes del uso adolescente de las RSV entre ambos entornos, a fin de verificar cómo determinados cambios del entorno ecológico del adolescente: comunicación familiar, percepción y reputación grupal, implicación escolar, etc.; pueden repercutir en la evolución de los posibles desajustes en el uso de las RSV y viceversa.

Figura 89: Roles desempeñados por las RSV con adolescentes de distinto



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados

Finalmente y atendiendo al último de los objetivos propuestos, nuestros resultados han permitido identificar cuatro perspectivas o roles de las RSV, en ocasiones solapadas pero conceptualmente bien diferenciadas (ver figura 89), en función de los diferentes perfiles psicosociales adolescentes y su uso. Por un lado, como espejo reproductor de sus propios desajustes psicosociales (ver figura 90); en segundo lugar, como medio penalizador de ciertos desajustes (por ejemplo, soledad > rechazo) (ver figura 91); en siguiente lugar, por su casuística propia, como resorte para empoderar o fortalecer determinados comportamientos (ver figura 92) y en último lugar, como aspecto menos estudiado, como medio compensatorio positivo para tratar de suplir, desagaviar o contrarrestar ciertas deficiencias en habilidades socio-emocionales (ver figura 93) - como ya apuntaban otros autores (Campbell, 2005; Chóliz, Villanueva y Tejero, 2008; Shirley y Becky, 2017)-, o desajustes propios del adolescente, que en su mundo físico le resulta más complicado afrontar. De forma paralela a estos roles, en la lectura y análisis de la bibliografía que nutre nuestro trabajo, hemos hallado diferentes *zonas de investigación* en defensa de estos roles y las posibles intersecciones entre los mismos, como indica la figura 89.

Así, hemos denotado como zona A –de proporción menor a otros roles- con aquellos trabajos que defienden una mera perspectiva continuista y reproductora en cuanto al comportamiento del adolescente entre los entornos físico y virtual sin un impacto reseñable de las RSV sobre el mismo; una intersección zona B, con autores que defienden un impacto a medio camino entre el rol continuo y fortalecedor, en función del perfil psicosocial del adolescente. Asimismo la zona C –de tamaño generoso y acorde a la proporción de trabajos coherentes con este rol- que contiene las investigaciones que confirman una clara función de las RSV potenciadoras y fortalecedoras de comportamientos patentes en entornos físicos, tanto negativos como especialmente positivos. Hemos hallado también una clara perspectiva penalizadora de perfiles psicosociales desajustados del adolescente, en cuanto a que, lejos de proveer algún beneficio, las redes les pueden procurar diferentes perjuicios o disfunciones como la violencia y rechazo sufrido en este entorno, episodios de ciberbullying o cuadros de adicción a las éstas. Por último, la zona G, sobre la que esta investigación ha permitido también focalizar –especialmente con los adolescentes que presentan soledad emocional y alexitimia- en relación a un tímido e incipiente rol compensador positivo de estas redes, como entorno y tecnología que puede servir para contrarrestar o compensar

déficits psicosociales especialmente de índole socioemocional. En este sentido, aunque hay investigaciones (Suria, 2012; Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield y Dapretto, 2016) donde se confirman efectos favorables sobre neurotransmisores en el cerebro de un adolescente con deficiencia en habilidades sociales tras el uso de RSV, no son abundantes los estudios de este rol compensatorio de las RSV, como indica el tamaño de esta zona G, al menos de forma longitudinal en el tiempo. De la misma manera, hemos hallado trabajos que defienden efectos compensadores-penalizadores (zona F) de las RSV, en cuanto a que este entorno virtual puede proveer efectos nocivos, a adolescentes con presumibles perfiles psicosociales positivos evidenciados en entornos físicos. La intersección que representa la zona D, está motivada por los trabajos que demuestran el rol de las RSV como fortalecedoras y potenciadoras especialmente de disfunciones ya presentes fuera del entorno virtual, conllevando una penalización especialmente relevante en este medio, de propios déficits psicosociales.

Atendiendo a la zona G antes mencionada y, lejos por tanto de demonizar el cóctel adolescencia-RSV, nuestros resultados no sólo han dibujado los perfiles psicosociales ecológicos, relacionados con las disfunciones del uso adolescente en sus diferentes etapas en el uso de estas redes, sino que han profundizado en la alternativa u oportunidad, que pueden representar para adolescentes con determinadas carencias socio-emocionales, tal y como han apuntado interesantes trabajos previos (Suria, 2012; Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield y Dapretto, 2016). Nuestros resultados también se instalan en la corriente positiva del efecto de las RSV, que suscriben estudios y autores muy recientes, en los que se muestra el aumento de ciertas habilidades sociales, como la empatía a partir de interacciones en las redes sociales (Zak, 2015), o el aumento de la autoestima (Shirley y Becky, 2017) y reducción del estrés, a partir de la retroalimentación positiva que proveen estas redes (Brenda, 2015). Sin embargo, hay otros autores de investigaciones recientes (Sánchez y Lázaro, 2017), en las que no se halla correlación entre determinadas RSV, como *Whatsapp*, y las habilidades sociales mostradas por adolescentes. Asimismo, en otras investigaciones (Damasio, 2010; Prendes, Sánchez y Serrano, 2011) no se han hallado muestras de un uso constructivo de las RSV, para adolescentes con deficiencias en habilidades socio-emocionales; por lo que creemos, que la disparidad de resultados puede inducir a profundizar en esta línea, especialmente de forma longitudinal.

Figura 90: Rol espejo-reproductor de las RSV ante diferentes perfiles o desajustes psicosociales del adolescente

Variables psicosociales relacionadas

Investigaciones que correlacionan o rebaten

<p>Fortalecimiento o aumento de capital social en las RSV</p> <p><i>Chicas adolescentes con tendencia a fortalecer amistades en entorno físico</i> <i>Chicos adolescentes con tendencia a establecer nuevos vínculos en entorno físico</i></p>	<p>Correlacionan: Chóliz, Villanueva, y Chóliz , 2009; Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014; Tresáncoras, García-Olivas y Piqueras, 2017; Espinar y González, 2009; Estébanez y Vázquez, 2013; Kuss y Griffiths, 2011; Martínez, 2013; Wallace, 2001.</p> <p>Rebaten: Estébanez y Vázquez, 2013.</p>
<p>Ciberbullying sufrido en las RSV tras el padecido en el entorno escolar</p> <p><i>Escaso ajuste individual: Bajo autoestima académica y familiar, alta soledad emocional y alexitimia.</i> <i>Escaso ajuste escolar: Escasas afiliación, implicación escolar y ayuda percibida del profesor.</i> <i>Escaso ajuste social: Tipo sociométrico rechazado. Negativa autopercepción social.</i></p>	<p>Correlacionan:</p> <p>Shields y Cicchetti, 2001; Alfaro, Guzmán, Sirlopú, Oyarzún, Reyes, y de Rota, 2017; Casamayor, 1999; Hrdlicka et al., 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Natving et al., 2001; Reddy, Rhodes y Mulhal 2003; Echeburúa y de Corral, 2001; Fontaine, Campos, Musitu y Santos, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Navarro, Musitu y Herrero, 2007.</p>
<p>Violencia y Rechazo sufrido en las RSV tras el padecido en el entorno escolar</p> <p><i>Escaso ajuste escolar: Escasa afiliación e implicación escolar.</i> <i>Escaso ajuste familiar: Comunicación ofensiva con ambos progenitores. Cohesión familiar débil.</i></p>	<p>Rebaten: Estébanez y Vázquez, 2013.</p> <p>Correlacionan: Reddy, Rhodes y Mulhal 2003; Beran y Li, Q., 2007.</p> <p>Rebaten: Yates, Gregor y Haviland , 2012.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados.

Figura 91: Rol penalizador de las RSV ante diferentes perfiles o desajustes psicosociales del adolescente
Consecuencia disruptiva en las RSV

<p>Violencia y Rechazo sufrido en las RSV</p> <p><i>Escaso ajuste individual:</i> Bajo autoconcepto, escasa asertividad, alta soledad emocional, pobre percepción social grupal, alta alexitimia.</p> <p><i>Pobre ajuste escolar:</i> Escasa implicación y afiliación escolar y ayuda percibida del profesor.</p> <p><i>Problemático entorno familiar:</i> Comunicación familiar conflictiva (ofensiva y evitativa).Escasa comunicación abierta con ambos progenitores. Bajo estilo de aceptación e implicación familiar. Estilo coercitivo e impositivo</p> <p><i>Pobre ajuste social:</i>Apreciación y deseo de percepción social negativa.</p>	<p>Correlacionan:</p> <p>Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009; Ellison, Steinfield y Lampe, 2007; Flad, 2010 y Varela, 2012.</p> <p>Rebaten:</p> <p>Stefanone, Lackaff y Rosen, 2011.</p>
<p>Cyberbullying</p> <p><i>Escaso ajuste individual:</i> Escaso autoconcepto, baja asertividad, soledad emocional baja percepción social y alta alexitimia (ambas más relevantes en el rol acosado que en el acosador). Solo la empatía emocional inclina la balanza entre acosados (de forma directa) o acosadores (de forma inversa).</p> <p><i>Pobre ajuste escolar:</i> Escasa implicación y afiliación escolar y ayuda percibida del profesor.</p> <p><i>Problemático entorno familiar:</i> Comunicación familiar conflictiva (ofensiva y evitativa). Escasa comunicación abierta con ambos progenitores. Bajo estilo de aceptación e implicación familiar. Estilo coercitivo e impositivo especialmente con la madre.</p> <p><i>Escaso ajuste social:</i> Apresiasi3n y deseo de percepci3n social negativa</p>	<p>Correlacionan:</p> <p>Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014; Almeida, Correia, Esteves, G3mez, Garica, y Marinho, 2008.</p> <p>Rebaten:</p> <p>Stefanone, Lackaff y Rosen, 2011</p>
<p>Dependencia de las RSV</p> <p><i>Pobre ajuste escolar:</i> Escasa implicaci3n y afiliaci3n escolar y ayuda percibida del profesor.</p> <p><i>Problemático entorno familiar:</i> Comunicaci3n familiar conflictiva (ofensiva y evitativa). Escasa comunicaci3n abierta con ambos progenitores. Bajo estilo de aceptaci3n e implicaci3n familiar. Estilo coercitivo e impositivo</p> <p><i>Pobre ajuste psicosocial social:</i> Apresiasi3n y deseo de percepci3n social negativa as3 como positiva.</p>	<p>Correlacionan:</p> <p>Mart3nez y Moreno, 2017; Ch3liz, M., Villanueva y Ch3liz, M.C., 2009.</p> <p>Rebaten: McLearn, 2016.</p>

Fuente: Elaboraci3n propia a partir de resultados.

Figura 92: Rol potenciador y fortalecedor de las RSV ante diferentes desajustes psicosociales del adolescente

Uso o aplicación de las RSV

Fortalecimiento de amistades existentes
<p>Ajuste individual positivo: Autoestima social, capacidad asertiva, percepción positiva de integración y pertenencia al grupo , empatía (emocional y cognitiva) y alexitimia</p> <p>Ajuste escolar positivo:</p> <p>Aumentar capital social en búsqueda y reconocimiento de rol negativo social</p> <p>Insuficiente ajuste social: <i>Apreciación social negativa tanto percibida como deseada.</i></p>

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados.

Investigaciones que correlacionan o rebaten

Correlacionan:
Estébanez y Vázquez, 2013; Kuss y Griffiths, 2011; Chóliz, Villanueva y Tejero, 2008

Rebaten:
Castell, 1997.

Figura 93: Rol compensatorio positivo de las RSV ante diferentes desajustes psicosociales del adolescente

Uso o aplicación de las RSV

Fortalecimiento de amistades existentes
<p>Déficit ajuste individual: Pobre autoestima social, asertividad, empatía y alexitimia.</p> <p>Búsqueda y/o ampliación de nuevas amistades</p> <p>Tipos sociométricos adolescentes: <i>Tipos sociométricos rechazados, controvertidos o de tipo medio</i></p> <p>Déficit ajuste individual: Escasa autoestima académica y familiar, empatía y asertividad. Soledad emocional y alexitimia.</p> <p>Insuficiente ajuste escolar: Pobre implicación y afiliación escolar, así como ayuda percibida del profesor.</p> <p>Problemático entorno familiar: Comunicación familiar conflictiva (especialmente la ofensiva). Escasa comunicación abierta con ambos progenitores. Estilo coercitivo e impositivo</p> <p>Insuficiente ajuste social: <i>Apreciación social negativa tanto percibida como deseada.</i></p>

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados.

Investigaciones que correlacionan o rebaten

Correlacionan:
Chóliz, Villanueva y Tejero, 2008 ; Shirley y Becky, 2017; Sheeks y Birchmaier, 2007; Renau, Carbonell y Oberst, 2012; Suria, 2012; Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield y Dapretto, 2016.

Rebaten:
Yates, Gregor y Haviland , 2012; Custodio, 2002; Damasio, 2010; Sánchez, Prendes y Serrano, 2011.

Estamos convencidos de que, lejos de las limitaciones que conlleva un estudio transversal, abordar en el futuro esta investigación desde un enfoque longitudinal, podría mostrar estos diferentes roles a lo largo de una línea temporal en cuanto al desarrollo y evolución del adolescente, lo que podría deparar una mejora en la gestión del uso de las RSV en adolescentes en función de su etapa y perfil psicosocial, máxime cuando redes de la talla y alcance de *Facebook*, han aprobado la inclusión de versiones para niños (Chester, 2017), con las consecuencias que ello puede acarrear en su socialización y posibles disfunciones tanto en estas edades como para su repercusión su propia adolescencia.

Por otra parte, existen estudios muy recientes, que ya relacionan actividades específicas, como juegos en línea o las mismas redes sociales, con el uso problemático de internet (PIU), y con el uso desadaptativo de internet (MIU), respectivamente; para cuyo estudio podría servir de base la presente investigación. Nuestro trabajo, en este ámbito, es coherente también a otros estudios (Durkee et. al. 2012), en los que las RSV parecen estimular aquellas variables, relacionadas con un uso patológico de internet, especialmente en la etapa adolescente objeto de nuestro estudio.

También la vertiginosa evolución de la tipología de las RSV multiplataforma, -como la inclusión de avatares 3D con realidad virtual en tiempo real-, en las que será posible clonar o crear una identidad *ad hoc* en el tiempo presente; unida a la relevancia que tiene para el adolescente, su identificación y reputación social, podrán promover el posterior estudio de esta sinergia, máxime en aquellos adolescentes con deficiencias socio-emocionales, tal y como revela nuestro estudio. Creemos por tanto, en la necesidad de continuar con la investigación sobre el sentido de identidad adolescente en la red, y sus posibles confusiones y ambivalencias; unida al avance de la tecnología, y apoyada en estudios previos (Stefanone, Lackaff y Rosen, 2011). En esta misma línea, creemos muy interesante la explotación del análisis de redes, que nuestro marco teórico ha introducido, con el objetivo de que el mismo avance tecnológico presente, permita aplicar dichos principios de cohesión, para identificar tipos sociométricos existentes; principio de prominencia y equivalencia para evaluar riesgos de victimización en CB; o el principio de intermediario y rango como probabilidad de acceso a recursos, que fomenten el uso creador y fortalecedor

de amistades de las RSV. En definitiva, disponemos de todo un conjunto de posibilidades de análisis e investigación que ofrece hoy la tecnología, que unido a la literatura psicológica y sociológica, podrían desarrollar la identificación temprana de aquellas variables relacionadas con estos usos disfuncionales, con el fin de promover su correcto tratamiento temprano.

Por otra parte, no podemos soslayar que pese a las aportaciones a la literatura científica sobre dependencia, ciberacoso, rechazo, violencia, fortalecimiento de amistades en redes sociales, y resto de las variables adolescentes abordadas en esta investigación expuestas anteriormente; este trabajo no está exento de limitaciones, que nos obligan a tomar con cierta cautela nuestras conclusiones. En primer lugar, nuestro estudio tiene un carácter transversal, por lo que las relaciones observadas entre las variables objeto de estudio, podrían atribuirse al menos en parte, a la influencia de factores dependientes del contexto y circunstancias específicas del proceso de recogida de datos. Además, esta característica limita las interpretaciones en términos de causalidad, puesto que mide simultáneamente las variables independientes y las dependientes.

Sería recomendable que en investigaciones posteriores, se tenga en cuenta la dimensión temporal, y se puedan elaborar estudios que permitan poner a prueba las relaciones obtenidas en distintos momentos; ya sea con los mismos sujetos o con diferentes. No obstante, cabe destacar que los estudios transversales son de gran utilidad, como paso previo a la elaboración de estudios longitudinales, pues permiten realizar una buena selección de sujetos sin un excesivo coste, y precisan poco tiempo para su ejecución. En definitiva, son estudios fáciles de llevar a cabo, y permiten estudiar múltiples variables de modo simultáneo, lo cual nos posibilita la elaboración de un primer modelo de relaciones entre las variables, que se pondrá a prueba en estudios sucesivos, fundamentalmente de carácter longitudinal.

Una segunda limitación, estriba en las fuentes de información consultadas. En el presente trabajo, se han obtenido medidas fundamentalmente de tres fuentes de información: los propios adolescentes, los profesores y los compañeros de clase. De hecho,

para medir el ajuste escolar se utilizaron medidas procedentes del profesor y de los compañeros; sin embargo, tanto para variables individuales como familiares, se optó por la utilización de medidas de autoinforme. Pensamos que la incorporación de los padres y las madres, como fuentes de información en variables relativas a las relaciones familiares, puede aportarnos una mayor comprensión de la interacción entre padres e hijos, y conocer las divergencias en la percepción de la comunicación familiar, es decir, del apoyo o de los conflictos maritales entre padres e hijos. Por otra parte, si bien una de las desventajas de las medidas de autoinforme, reside en el hecho de que se puedan encontrar sesgadas, al ser el propio sujeto el informador; queremos señalar, que nuestro interés reside fundamentalmente, en cómo percibe el sujeto su universo familiar, escolar y social, y no tanto en la descripción de una realidad aparentemente objetiva, que al fin y al cabo, debe pasar por el filtro perceptivo del propio adolescente.

En último lugar, -dada la interesante aportación que esta investigación supone, para el estudio del posible efectivo y del efecto compensador del uso de las RSV con diferentes sujetos-, pensamos que también sería interesante incorporar en futuras investigaciones, variables positivas a las que las RSV, puedan contribuir para un mejor desarrollo funcional del individuo; valga como ejemplo, la evaluación de la repercusión positiva en diferentes entornos escolares, sociales y familiares, que pueden procurar las redes sociales en adolescentes con ciertas deficiencias individuales. En definitiva, pensamos que frente a una psicología de los diferentes usos patológicos, problemáticos o desajustados de las redes sociales por parte de adolescentes; la apertura de una línea futura de investigación, -como muestran estudios recientes de Sánchez y Lázaro, (2017), en cuanto a las posibles repercusiones positivas que algunas RSV como *Youtube*, tienen sobre adolescentes-; podría centrarse en la compensación, mejora o bienestar, que pueden propiciar las RSV en el adolescente, desde la perspectiva de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), en sus diferentes variables psicosociales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Romero, M. (2017). La Generación Z : sus hábitos de consumo de información y las redes sociales [reportaje multimedia]. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2017). *Marco general de los medios en España*.
- Aladro, E., Valbuena, F. y Padilla, G. (2012). Redes sociales y jóvenes españoles: los nuevos ejes de socialización preuniversitarios y comunicación. *Revista Austral Comunicación*, 1.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M. y de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction [Versión electrónica]. En G. Tonon (Ed.), *Quality of life in communities of Latin countries*, (pp. 185–204). Springer International Publishing. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53183-0_10
- Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gómez, S., Garica, D. y Marinho, S. (2008). Espacios virtuales al maltrato real: prácticas de cyberbullying en una muestra de adolescentes portugueses. En R. Avi, E. Debarbieux y C. Neto (eds.), 4th Work Conference Violence in shcool and public policies. Lisboa: MHEdições.
- Albanesi, C., Cicognani, E. y Zani, B. (2006). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents [Versión electrónica]. *Journal of Community and Applied Psychology*, 17, 387–406. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/casp.903>
- Álvarez, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17, 337-360.
- Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*, 39-82.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures

- and of “Generation X”. *Youth & Society*, 31, 267-286.
- Aunola, K., Stattin, H., y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Artemis, T., Mari, J., Eleni, T., Tim, S., Kjartan, O., Halapi, et. al. (2013). Addictive Behaviours among European Adolescents: A Cross-Sectional Study in Seven European Countries. *Cyberpsychology, Behaviour, And Social Networking*, 17.
- Ávila, M. F., Sorín, M. y Tovar, M. A. (1998). El rol del psicólogo en el ámbito comunitario. En A. Martín (ed.), *Psicología comunitaria, fundamentos y aplicaciones*, 233-239. Madrid: Síntesis.
- Avilés, J.M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de psicología*, 98, 73-85
- Avilés, J.M. y Alonso, M.N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. En I. Leal, J.L. Pais, I. Silva y S. Marques (eds.), *7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 119-129. Porto: ISPA Ediciones.
- Babor, T.F., Kranzler, H.R. y Lauerma, R.J. (1989). Early detection of harmful alcohol consumption: comparison of clinical, laboratory, and self-report screening procedures. *The International Journal of Addiction*, 14, 139-157.
- Bahr, S. J. y Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.
- Ballard, P. J. y Syme, S. L. (2016). Engaging youth in communities: A framework for promoting adolescent and community health [Versión electrónica]. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70, 202–206. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2015-206110>
- Banda A.L. y Frías, M. (2006). Comportamiento antisocial en menores escolares e indigentes: influencia del vecindario y de los padres. *Revista de psicología*, 24, 29-52.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Libros.
- Barkhuus, L. y Tashiro, J. (2010). Student Socialization in the Age of Facebook. In *Proceedings of CHI*, 133-142. ACM Press.
- Bauman, Z. (2002). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4.
- Baym, N.R. (1998). The Emergence of On-line Community. En S. Jones (ed.) *CyberSociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community*, 35-68. Newbury Park, CA: Sage.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bernal, A.I. (2010). *Definición conceptual de los medios de comunicación por un grupo de jóvenes españoles: el valor de Internet*.
- Berns, R.M. (2011). *Child, family, school, community: Socialization and support* (9th ed). Wadsworth, NY: Cengage.
- Blyth, D.A. (1982). Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques and problems. En F.C. Serafica (dir.), *Social cognitive development in context*. New York: Guilford Press.
- Bonilla, L. A. y Hernández, A. L. (2012). Impacto de la dependencia a las redes sociales virtuales sobre las habilidades sociales en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, extensión Ibagué. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 14 (20).
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Brenda, K. (2015). *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*. Mary Ann Liebert.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19 (5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33 (4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, 187-249. Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (ed.), *Measuring environment across the lifespan: emerging methods and concepts*, 3-38. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brofenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bryant, J. y Oliver, M. B. (2009). *Media effects: advances in theory and research*. London: Routledge.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas
- Buelga, S., Martínez, B. y Musitu, G. (2016). Family relationships and cyberbullying. En R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.), *Cyberbullying across the globe: gender, family and mental health*. Springer: London.
- Buote, C.A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Humanities and Social Sciences*, 62 (1).
- Cabrera Ruiz, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Actualidades investigativas en educación*, 9 (2), 1-22.
- Campbell, H. (2005). Considering spiritual dimensions within computer-mediated communication studies. *New Media Society*, 7, 110-134.
- Caron, J. (1992). Ecología y salud mental: una perspectiva ecosistémica de las intervenciones preventivas y readaptativas. Universidad de Quebec en Abitibi-Temiscaminge. Canadá. *Comunicación IV Congreso de Sociología*. Madrid.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de

- las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. La sociedad red. Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *Galaxia Internet*. Barcelona, Plaza y Janés Edit.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to vert victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 29, 389-395.
- Cauffman, E. y Steinberg, L. (2000). *(Im)maturity of Judgment in Adolescence: Why Adolescents May Be Less Culpable than Adults*.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26, 137-144.
- Chester, J. (2017). *Facebook messenger kids app statement*. Recuperado de <https://www.democraticmedia.org/article/facebook-messenger-kids-app-statement>
- Chacón, S., Shadish, W. R. y Cook, T. D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico*, 185-218. Madrid: Síntesis.
- Chapell, M.S., Hasselman, S.L., Kitchin, T., Lomon, S.N., MacIver, K.W. y Sarullo, P.L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41, 633-648.
- Chóliz, M. (2017). Prevención de las adicciones tecnológicas en la adolescencia. *Padres y Maestros*, 369.
- Chóliz, M. y Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales: tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza Editorial.

- Chóliz, M., Villanueva, V. y Chóliz, M.C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: Uso, abuso y dependencia del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista española de drogodependencia*, 74-88.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being. A study on American, Italian and Iranian university students [Versión electrónica]. *Social Indicators Research*, 89, 97–112. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>
- Clarke, J. W. (1973). Family structure and political socialization among urban black children. *American Journal of Political Science*, 302-315.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3–25). Oxford: Oxford University Press.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Crespo, S., Romero, A., Martínez, B. y Musitu G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention* [Versión electrónica]. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73 (4), 1134-1142.
- Custodio, E. (2002). *Alexitimia y sentido de coherencia en un grupo de adolescentes limeños*. Tesis de licenciatura para la obtención del título de licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias

- Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- D'Augelli, A.R. (2003). Coming out in community psychology: personal narrative and disciplinary change. *American Journal of Community Psychology*, 31, 343-354.
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De Haro (2010). *Redes sociales en educación*. Barcelona. Colegio Amor de Dios.
- Del Moral, G. (2013). *La violencia filio-parental*. Antequera: IC Editorial.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díez, A. (2003). Ciudadanía cibernética. La nueva utopía tecnológica de la democracia. En J. Benedicto y M. L. Morán (eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos*, 193-218. Madrid: Injuve.
- Díez, E., Fernández, E. y Anguita, R. (2011). *Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia*.
- Díez, E., Fernández, E. y Anguita, R. (2011). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71.
- Dohrenwend, B. P. y Dohrenwend, B. S. (1974). Social and cultural influences on psychopathology. *Annual Review of Psychology*, 25, 417 -452.
- Dohrenwend, B. S. (1978). Social stress and community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 6, 1-15.
- Duarte, C. (2004). *Potencialidades juveniles en la co-construcción de políticas locales de juventud*. Santiago de Chile: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas.
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Brunner, R. y Wasserman, D. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and ealthrelated risk factors. *European Psychiatry*, 27.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on

- adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48 (2), 90-101.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-95.
- Echeburúa, E., Amor, P.J. y Cenea, R. (1998). Adicción a Internet: ¿una nueva adicción psicológica? *Monografías de psiquiatría*, 2, 38-44.
- Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. En D. A. Wagner y H. W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: a Longitudinal Study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender - Role Orientation and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes [Versión electrónica]. *American Journal of Community Psychology*, 58, 410-421. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/ajcp.12094>
- Ellison, N. B., Steinfield, C. y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4): 1143-1168.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (trad. cast. 1980: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus).
- Espinar, E. y González, R. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-105.
- Espinar, E. y López, C. (2010). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos [Versión electrónica]. *Athenea Digital*, 16, 1-20. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/download/n16-espinar-lopez/509-pdf-es>
- Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood*, 20, 22-

36. doi:10.1177/0907568212445225.

- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales: una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Estévez, J. F. (2016). La comunidad como contexto educativo. En E. Estévez y G. Musitu (Eds.), *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 199–222). Madrid: Paraninfo.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Nau Llibres.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19 (1), 108-113.
- Farmer, T. W. y Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development*, 5, 176–190.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta* 2010, 38, 47-58.
- Fernández, J. y Yáñez, S. (1994). Alexitimia: concepto, evaluación y tratamiento. *Psicothema*, 6 (3).
- Fernández, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud Mental*, 36 (6), 521-527.
- Fernández, A. (2014). *Interactividad y redes sociales*. Madrid: ACCI.
- Fernández-Ríos, L. y Rodríguez-Díaz, F.J. (2007). ¿Individuos patológicos o sociedad enferma? Ambigüedades en la prevención de la violencia, en F. J. Rodríguez-Díaz y C. Becedoniz (coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades*, 203-235. Oviedo: Gobierno Principado de Asturias. Colección “Ley y Ciencias Sociales”.

- Flad, K. (2010). *The Influence of Social Networking Participation on Student Academic Performance Across Gender Lines*. Counselor Education Master's Theses.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Funes, J. (2005). *Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes o de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema*. Congreso Ser Adolescente (Madrid, 22-24 de noviembre de 2005). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Galaskiewicz, J. y Wasserman, S. (1993). Social Network Analysis. Concepts, Methodology and Directions for the 1990s. *Sociological Methods & Research*, 22, (1), 3-22
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencias y consecuencias del ciberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11 (2), 233-254.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603. doi: 10.5209/ rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development: an ecological perspective*. Merrill College.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoestima Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, F. y Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin-American countries. En H. Selin (ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Garg, R., Levin, E., Urajnik, D. y Kauppi, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 36 (4), 653-661.
- Gatta, M., Facca, I., Colombo, E., Svanellini, L., Montagnese, S. y Schiff, S. (2014). Alexithymia, Psychopathology and Alcohol Misuse in Adolescence: A Population Based Study on 3556 Teenagers. *Neuroscience y Medicine*, 5, 60-71.
- Gest, Graham-Bermann y Hartup (2002). *Peer Experience: Common and Unique Features of Number of Friendships, Social Network Centrality, and Sociometric Status*.
- Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. En G. W. Peterson, & K. R. Bush (eds.), *Handbook of Marriage and the Family*, 303-327. New York: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4614-3987-5_14
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gecas, V. y Seff, M. (1990). Families and adolescent: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.
- Gest, S., Graham-Bermann, S. y Hartup, W. (2002). Peer Experience: Common and unique features of number of friendship, social network centrality and sociometric status. *Social Development*, 10 (1).
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice, psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gutiérrez, I. (2010). *Conectados en las redes sociales: propuesta de actuación para un uso seguro*. Universidad de Murcia.
- Gubern, R. (1987). *El simio informatizado*. Madrid, Fundesco.
- Graham, L. T., y Gosling, S. D. (2012). Impressions of World of Warcraft players' personalities based on their usernames: Interobserver consensus but no accuracy. *Journal of Research in Personality*, 46, 599-603.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78.

- Greenfield, E. A. y Marks, N. F. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence [Versión electrónica]. *Social Services Review*, 84 (1), 129–147. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1086/652786>
- Grinstead, M. y Snell, J. (1997). *Central Limit Theorem*. AMS Bookstore. 325-360.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 103-125.
- Gruber, J. (2001). *Risky behaviour among Youths: An Economic Analysis*. NBER.
- Hair, J., Anderson, R. y Tatham, R. (1999). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Ed. Englewood Cliffs Prentice Hall. Iberia, Madrid.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Harrison, L. J., Clarke, L. y Ungerer, J. A. 2007. Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 55-71.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioural manifestations of children's friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (eds.), *Peer relations in child development*, 46-70. New York: Wiley.
- Haviland, M.G., y Aiese, S.P. (1996). A California O-set alexithymia prototype and its relationship to ego-control and ego-resiliency. *Psychosomatic Research*, 41, 597-608.
- Helliwell, J. F. K. y Putnam, R. D. K. (2004). *The social context*.
- Hernández, M. y Solano, I. (2006). *Cyberbullying, un problema de acoso escolar*.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2004). Predicting school integration in the community among college students [Versión electrónica]. *Journal of Community Psychology*, 32, 707–720. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20028>
- Herrero, J. (2004). La perspectiva ecológica. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (eds.), *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Herrero, J., Navarro, I. y Musitu, G. (2007). *Familias y problemas. Análisis e intervención social*. Ed. Síntesis. 45-48.

- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage [Versión electrónica]. *Journal of Community Psychology*, 36, 534–551. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20253>
- Hum, N.J., Chamberlin, P.E., Hambright, B.L., Portwood, A.C., Schat, A.C. y Bevan, J.L. (2011) *A Picture is Worth a Thousand Words*.
- Humberto, M. (2012). *Expresión personal y empatía en las redes sociales: los estudiantes universitarios y el uso de Facebook*.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. Y. y Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: The mediating role of language. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2012.755964.
- Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71 (5), 1441-1457.
- Jaffray, P. (2017). *Taking stock with teens: a collaborative consumer insights project*. Institutional Investor surveys.
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry? En R. Jessor (ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jiménez, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes [Versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 30, 1086–1095. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.

- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36
- Kemp, S.(2017). *Digital in 2017. Global overview*. Hootsuite.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and Idea of Justice*. San Francisco, CA: Harper & RowPubs.
- Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. En L. Verhofstadt-Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (eds.), *Conflict and development in adolescence*, 1-12. Leiden University: DSWO Press.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A. y Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kroger, J. (1995). The differentiation of “firm” and “developmental” foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 317-337.
- Krystal, H. (1988). *Integration and Self-Healing: affect, trauma and alexithymia*. The Analytic press.
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011). Online Social Networking and Addiction-A Review of the Psychological Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8 (9), 3528-3552.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.
- Lameiro, M. y Sánchez, R. (1998). Los cibergrupos: su formación y mantenimiento. *Boletín de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*. Barcelona, 13, 179-182.
- Lam-Figueroa, N., Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Nizama-Valladolid, M., Gutiérrez, C., Hinostroza-Camposano, W., Erasmo, R., Hinostroza-Camposano, R., Coaquira-Condori, E. y Hinostroza-Camposano, W. D. (2011). Adicción a internet:

- desarrollo y validación de un instrumento en escolares adolescentes de Lima, Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 28 (3), 462-469.
- Lange, P. G. (2007). Publicly private and privately public: Social networking on YouTube [Versión electrónica]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 18. Recuperado de: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/lange.html>.
- Lazo, C. (2007). La educación para el consumo de pantallas como praxis holística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- León, G. A., Caudillo, D. Y., Contreras, C. R. y Moreno, E. (2014). *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.
- Levine, L. E. y Munsch, J. (2010). *Child development: An active learning approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en psicología social*, 72-78. Málaga: Aljibe.
- Lila, M. S., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Liu, H. (2007). Social Network Profiles as Taste Performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Olafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*. Full Findings. London: LSE EU Kids Online.
- Livingstone, S. (2004). *What is Media Literacy?* Intermedia.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. *Papers*, 48.
- Luengo, A. (2004). *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 22- 52

- Luján, I. (2002). Autoestima y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista psicosocial*, 3, 1-27.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. y Ellison, N.B. (2015). Parents and Social Media. *Pew Research Center*. Recuperado de: <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/>
- Majo, P. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona, Paidós.
- Marsden, P. V. (1984). Restricted access in networks and models of power. *American Journal of Sociology*, 88, 686-717
- Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de psicología social*, 14 (2-3), 235-250.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). *Anuario de psicología*, 38 (2), 293-303.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia escolar en adolescentes*. Universitat de València. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia. Directoras: Musitu, G. y Herrero, J.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. V. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective [Versión electronica]. *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a3>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista latinoamericana de psicología*, 44 (2), 55-66
- Martínez, B. (2013). *El mundo social del adolescente: amistades y pareja. Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis, 71-96

- Martínez, B. y Moreno, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *Revista de psicología*, 1, 105-114.
- Masuda, Y. (1985). Una nueva era de redes de información global: su impacto en países en desarrollo. En Rodríguez, G. (comp.), *La era teleinformática*, Buenos Aires, Elíos Ediciones.
- Matalinares, C.M., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Fernández, E., Uceda, J., Leyva, V., Sánchez, E., Villavicencio, N.C., Yaringaño, J., Torre, J., Encalada, M. y Díaz, A. (2010). Influencia de los estilos parentales en la adicción al internet en alumnos de secundaria del Perú. *Revista IIPSI* (16), 195-220.
- McLear, C.M. (2016). Adolescent hopelessness: School connectedness, community involvement, and adult supervision as protective factors in the context of adverse childhood experiences (Tesis doctoral). Estados Unidos: Wayne State University. Disponible en: <https://search.proquest.com/docview/1835823956?accountid=14695>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2015). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual. FAD*. Centro Reina Sofía.
- Mehegan, L., Chuck, R. y Skufca, L. (2017). *Social Engagement and Brain Health Survey*. AARP Research.
- Meshi D., Morawetz C. y Heekeren, H. (2013). Nucleus accumbens response to gains in reputation for the self relative to gains for others predicts social media use. *Front Hum Neurosci*, 7, 439.
- Meshi, D., Diana, I. T. y Hauke, R. H. (2015). The Emerging Neuroscience of Social Media. *Trends in Cognitive Sciences*, 19 (12), 771-782.
- Millán, J. (1997). *De redes y saberes*. Madrid: Santillana.
- Moffitt, E. (1993). La adolescencia y la vida limitada. Curso de comportamiento antisocial persistente: Una taxonomía del desarrollo. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Montoya, B. y Landero, I. R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18, 117-122.
- Moreno, C., Muñoz-Tinocco, V., Pérez-Moreno, P. J., Sánchez-Queija, I., Granado, M.C., Ramos, P. y Rivera, F. (2008). *Desarrollo adolescente y salud en España*. Ministerio de Sanidad y Consumo.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Moreno, D., Povedano, A. y Estévez, E. (2010). El adolescente y la percepción de su entorno: implicaciones en su ajuste psicosocial y en la violencia escolar. En J. J. Gázquez y M. C. Fuentes (Eds.), *Investigación en convivencia escolar* (pp. 167–173). Almería: GEU.
- Moreno, R., Martínez, R. J. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide. Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Motrico, E., Fuentes, M.J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de psicología*, 17 (1), 1-13. Universidad de Málaga.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*. Ed. Fondo de Cultura Económica de España.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona, España: Ed. UCO.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. En M. A. Santos (ed.), *El poder de la familia en la educación*, 33-56. Madrid: Síntesis.
- Muñoz-Rivas, M. J., Navarro, M. E. y Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15, 137-144.

- Navarro, M. (2000). *Asertividad y teoría de decisiones: el rol del orientador escolar*. Editorial Durango. México.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Nizama-Valladolid, M. (2003). *Guía para el manejo familiar de las adicciones. Modelo familiar (afrente holístico de las adicciones)*. Lima: Fondo Editorial Universidad Alas Peruanas.
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción. Save the Children*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés*, 15 (2-3), 151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. y Del Rey, R. (2011). Inteligencia emocional percibida en adolescentes implicados en cyberbullying. *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*, 449-453.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (coords.) *La sociedad educadora*, 17-32. Albacete: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Pérez, G. (2003). Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: *La sociedad educadora*, 165-183. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez, P., Gutiérrez, C., de la Fuente, S., Álvarez, E. y García, L. (2012). *Identidad digital y reputación on-line*. INTECO.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15 (1), 1-12.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.

- Prilleltensky, I., Nelson, G. y Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems [Versión electrónica]. *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia. Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143–158. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/casp.616>
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz G., García, N. y Moras, E. (2013). Adicción a Internet: conceptualización y propuesta de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* 2, 22- 52.
- Quiroga, S. y Levy, M. (2000). *Evaluación de la alexitimia en adolescentes en zona de riesgo. Afecto y ausencia de palabras*. II Latin American Research Congress. FEPAL-IPA (International Psychoanalytical Association). Tema del congreso: "Cambio psíquico. Criterios de evaluación". Gramado (Brasil).
- Ramos, M.J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Reid, E. (1991). *Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat*. Universidad de Melbourne.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents [Versión electrónica]. *Psychosocial Intervention*, 20, 227–234. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Renau, V., Carbonell, X. y Oberst, U. (2012). Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 30 (2), 97-107.
- Rheingold, H. (1994). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona, Gedisa.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de psicología*, 30 (2), 642-655. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes. *Health and Addictions*, 15 (1), 25-38.

- Rivera, J. (2010). *La socialización tecnológica: La expresión de la identidad personal y nuevas formas de relación social en las redes sociales en internet*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodrigo, M.J., García, M., Máiqueza, M.L., Rodríguez, B. y Padrona, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padre y madres. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 347-362.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New york: Basic Books.
- Salazar, J. (2001). *Identidad virtual: El 'online personal', el 'yo' y sus propiedades*. Comunicación y Sociedad.
- Prendes, M.P., Sánchez, M. y Serrano, J.L. (2011). Posibilidades educativas de las TIC en las aulas hospitalarias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Santos, M.A. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Ed. Síntesis.
- Schau, H. J. y Gilly, M.C. (2003). We are what we post? Self-presentation in personal web space. *Journal of Consumer Research*, 30 (3), 385-404.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R. y Salmivalli, C. (2014). *A Social Network Approach to the Interplay Between Adolescents' Bullying and Likeability over Time*. Springer Science.
- Serrano-García, I. y Álvarez, S. (1992). Análisis comparativo de modelos conceptuales de la psicología de comunidad en Estados Unidos y América Latina (1960-1980). En Irma Serrano García y Wayne Rosario Collazo (eds.) *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*, 19-74. Río Piedras, P.R.: Ed. Universitaria.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.

- Sheeks, M. y Birchmeier, Z. (2007). Shyness, sociability and the use of computer mediated communication in relationship development. *Cyberpsychology & Behaviour*, 10 (1), 64-70. doi: 10.1089/cpb.2006.9991.
- Sherman, L., Payton, A., Hernandez, L., Greenfield, P. y Dapretto, M. (2016). The Power of the Like in Adolescence. Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, (27) 7.
- Shirley, C. y Becky, I. (2017). Status Of Mind. Social media and young people's mental health and wellbeing. Royal Society for Public Health: Vision, Voice and Practice.
- Sierra, J., Reyes, E. y Córdoba, M. (2010). El papel de la comunicación en la búsqueda de la identidad en la etapa adolescente. *Adolescencia: identidad y comunicación. Vivat Academia*, 110, 1-34.
- Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., Thorlindsson, T. y Allegrante, J. P. (2016). Stressand adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework [Versión eletrónica]. *Health Promotion International*, 1–16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/daw038>
- Sinclair, V.G. y Wallton, K.A. (1999). The development and validation of the psychological vulnerability scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 119-129.
- Skiba, R., Morrison, G., Furlong, M. y Cornell, D. (2013). *Issues in schools violence research*. Routledge, 2013.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-315.
- Smith, W. J. (1982). *Etología de la comunicación*. México. FCE.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, E. P., Faulk, M. y Sizer, M. A. (2016). Exploring the meso-system: The roles of community, family, and peers in adolescent delinquency and posi-tive youth development [Versión eletrónica]. *Youth & Society*, 48, 318–343. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X13491581>
- Soria, M. (2013). *Educación a un adolescente*. Palibrio.

- Sotomayor, G. (2009). *La socialización en los espacios virtuales: posibilidades y limitaciones*. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_gilda.htm
- Soberay, K. y Mund, M. (2017). Social Media and Machine Learning in Suicide Prevention. *Military Suicide Research Consortium*, 15.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30 (5), 624-632.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990): *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stefanone, M.A., Lackaff, D. y Rosen, D. (2011). *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14 (1-2), 41-49.
- Subrahmanyam, K., Reich, S., Waechter, N. y Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 420-433.
- Suárez, L. (2005). Ciudadanía y migración: ¿un oxímoron? *Puntos de vista*, 4, 29-47.
- Suárez, L., Macià, R. y Moreno, A. (2007). El Estado y las luchas de los sin papeles en España: ¿una extensión de la ciudadanía? En Liliana Suárez-Navaz, Raquel Macià Pareja y Ángela Moreno García. Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. *Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos*, 185–213. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Sun, I., Triplett, R. y Gainey, R. (2004). Social disorganization, legitimacy of local institutions and neighborhood crime: An exploratory study of perceptions of the police and local government [Versión electrónica]. *Journal of Crime and Justice*, 27, 33–60. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0735648X.2004.9721628>
- Suria, R. (2012). Redes sociales online y su utilización para mejorar las habilidades sociales en jóvenes con discapacidad. *Escritos de Psicología*, 5 (3).
- Tabacknick, B. G. y Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. 3ª edición. Editorial Harper Collins. Nueva York.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital. The rise of the net generation*. McGraw Hill.

- Tresáncoras A., García-Olivas C. y Piqueras, J.A. Relación el uso problemático de Whatsapp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Salud y drogas*, 17, 27-36.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona, Edit Paidós.
- Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Urista, M.A., Dong, Q. y Day, K.D. (2009). Explaining why young adults use myspace and facebook through uses and gratifications theory. *Human Communication*, 12 (2), 215-229.
- Uruñuela, P.M^a. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de pedagogía*. 388, 78-81.
- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D. D. y Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behaviour problems [Versión electrónica]. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 761-777. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20177>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos [Versión electrónica]. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Caparros, B., Pérez, I. y Cornellá, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y salud*, 13, 235-256.
- Varela, R. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis doctoral. Sevilla
- Waldstein, S.A., Kauhanen, J., Neumann, S.A. y Katzel, L.I. (2002). Alexithymia and cardiovascular risk in older adults: psychosocial, psychophysiological, and biomedical correlates. *Psychology and Health*, 17, 597-610.
- Wallace, P. (2001). *La psicología en internet*. Paidós Ibérica.
- Walker, L. J. y Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62 (2), 264-283.

- Walker, L. J., Hennig, K. H., y Krettenauer, T. (2000). Parents and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), 1033-1048.
- Wark, G. R. y Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, 32 (2), 220-230.
- White, J. y Schnurr, M.P. (2012). Developmental psychology. En F.T.L. Leong et al. (eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States*, 51-73. New York, NY: Springer.
- Winters, K.C., Stinchfield, R.D., Henly, G.A. y Schwartz, R.H. (1990). Validity of adolescent self-report of alcohol and other drug involvement. *The International Journal of Addiction*, 25, 1379-1395.
- Williams, J.M. y Dunlop, L.C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 157-171.
- Yalda T., Nicole B. y Kaveri S. (2017). *Benefits and Costs of Social Media in Adolescence*. *Pediatrics*, 140, 67-69.
- Yates, T. M., Gregor, M. A. y Haviland, M. G. (2012). Child maltreatment, alexithymia, and problematic Internet use in young adulthood. *CyberPsychology, Behaviour, and Social Networking*, 15, 219-225.
- Yazmín, Y. (2013). *Comunicación familiar y predisposición a la adicción a facebook en adolescentes de instituciones educativas de Paita*. Universidad César Vallejo. Recuperado de: <http://www.piuraheraldo.net/jspui/bitstream/123456789/30/1/YenSanchez.pdf>
- Youniss, J. y Smollar (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Young, K.S. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioural Scientist*, 48 (12), 402-415.
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: Factores psicológicos y sociales. *Bits: Boletín informativo trabajo social*, 8.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (5), 343-350.

Zak, P.J. (2015). Neuromanagement: Using Neuroscience to Build High Performance Organizations. En: *Organizational Neuroscience*. P. Balthazard, D. Waldman (eds.), Emerald Publishers.

Anexo I. Instrumentos

Escala de autoestima

Escala de asertividad

Escala de empatía

Escala de soledad

Escala de alexitimia

Escala de comunicación padres-adolescente

Escala de socialización parental

Escala de clima escolar

Escala de reputación social

Escala de socialización en la red

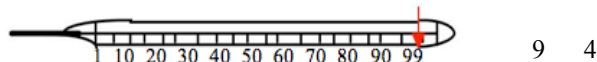
Escala de ciberacoso: agresores

Escala de ciberacoso: victimización

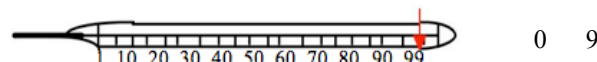
ESCALA DE AUTOESTIMA

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según tu criterio seleccionando el lugar correspondiente del termómetro.

Por ejemplo, si una frase dice: 'La música me ayuda a estar contento' y estás **muy de acuerdo**, marcarás un nivel alto. En este caso la respuesta está en el nivel 94.



Por el contrario, si estás **muy poco de acuerdo** elegirás un nivel bajo, en este caso la respuesta está en el punto 9.



No olvides que en el termómetro existen muchas opciones. Para ser más precisos, tienes en el termómetro 99 posibilidades de responder. Escoge la que más se corresponde con lo que piensas.

1. Hago bien los trabajos escolares		
2. Consigo fácilmente amigos/as		
3. Tengo miedo de algunas cosas		
4. En casa me critican mucho		
5. Me cuido físicamente		
6. Mis profesores/as me consideran un buen estudiante		
7. Soy una persona amigable		
8. Muchas cosas me ponen nervioso/a		
9. Me siento feliz en casa		
10. Me buscan para hacer actividades deportivas		
11. Trabajo mucho en clase		
12. Es difícil para mí hacer amigos/as		
13. Me asusto con facilidad		
14. Mi familia está decepcionada de mí		
15. Me considero elegante		
16. Mis profesores/as me quieren		
17. Soy un/a chico/a alegre		
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a		
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20. Me gusta cómo soy físicamente		
21. Soy un buen estudiante		
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as		
23. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el/la profesor/a		
24. Mis padres me dan confianza		
25. Soy bueno/a haciendo deporte		
26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a		
27. Tengo muchos/as amigos/as		
28. Soy un/a chico/a nervioso/a		
29. Me siento querido/a por mis padres		
30. Soy una persona atractiva		

ESCALA DE ASERTIVIDAD

A continuación, se presentan algunas afirmaciones que pueden ser utilizadas para describir a una persona. Por favor, lee cada una de las frases e indica en qué grado te describen utilizando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Totalmente falso para mí		No es verdadero ni falso para mí		Totalmente verdadero para mí

Si tienes alguna duda, responde basándote en lo que sientes y no en lo que crees que es mejor responder.

1. Siempre tengo a alguien con quien hablar y que se preocupa de verdad de lo que me ocurre.
2. Me gusta como soy, incluso con mis defectos y mis virtudes.
3. Soy capaz de realizar las tareas de clase tan bien como cualquier otra persona.
4. Siento que no siempre puedo hacer lo que quiero, aunque esté capacitado/a.
5. Cuando estoy triste, enfadado/a o molesto/a, tengo a alguien que me apoya y me ayuda a sentirme mejor.
6. A las personas que les gusto, les gusto por lo que realmente soy.
7. Normalmente soy capaz de alcanzar las metas y objetivos que se me ponen.
8. Puedo ir en contra de la voluntad de otros, sin que me rechacen o culpen por ello.
9. Siento que soy especial para algunas personas.
10. Me merezco tanto amor, atención y respeto de los demás como cualquier otra persona, ni más ni menos.
11. Tengo tantas capacidades como la mayoría de la gente.
12. En las relaciones que tengo con los demás no dejo que me dominen pero tampoco trato de dominarlos a ellos/as.
13. Cuando alguien que me gusta se aleja de mí, trato de comprender por qué se aleja y resolver la situación.
14. Tengo a alguien que me entiende y al que puedo expresar mis verdaderos sentimientos y pensamientos.
15. Es perfectamente posible que alguien me quiera.
16. Tengo tanta capacidad para las tareas escolares como cualquier otra persona, ni más ni menos.
17. Normalmente sé lo que quiero y soy capaz de tomar mis propias decisiones.
18. Normalmente soy capaz de tomar mis propias decisiones pero cuando no sé qué hacer tengo personas con las que puedo contar para que me den consejo y me orienten.
19. Me siento cómodo mostrándome tal y como soy y dejando que otras personas me conozcan.
20. Soy tan inteligente como cualquier otra persona.
21. Normalmente consigo que mis sentimientos se tengan en cuenta y que mis derechos se respeten fácilmente.

ESCALA DE EMPATÍA

A continuación, vas a leer una serie de frases que tratan sobre las emociones. Debes contestar si estás "muy en desacuerdo", "algo en desacuerdo", "ni de acuerdo ni en desacuerdo", "algo de acuerdo" o "muy de acuerdo" con las frases.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho.	1	2	3	4	5
2. Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo.	1	2	3	4	5
3. Entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien.	1	2	3	4	5
4. Siento miedo cuando veo una buena película de terror.	1	2	3	4	5
5. Conecto con facilidad con los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
6. Me resulta difícil saber cuando mis amigos están asustados.	1	2	3	4	5
7. No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar.	1	2	3	4	5
8. Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto.	1	2	3	4	5
9. Cuando alguien se siente "hundido" puedo entender fácilmente cómo se siente.	1	2	3	4	5
10. Normalmente, puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados.	1	2	3	4	5
11. A menudo me pongo triste al ver cosas tristes en la televisión o en el cine.	1	2	3	4	5
12. Puedo entender cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan.	1	2	3	4	5
13. Ver a una persona enfadada	1	2	3	4	5

no me afecta.					
14. Puedo, por lo general, adivinar cuando la gente se siente alegre.	1	2	3	4	5
15. Cuando mis amigos tienen miedo yo también suelo sentir miedo.	1	2	3	4	5
16. Puedo darme cuenta rápidamente si un amigo está enfadado.	1	2	3	4	5
17. A menudo me dejo llevar por los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
18. No siento nada cuando mis amigos son infelices.	1	2	3	4	5
19. Normalmente, no me doy cuenta de los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
20. Tengo dificultades para saber cuando mis amigos están felices.	1	2	3	4	5

ESCALA DE SOLEDAD

Las siguientes frases describen **cómo se siente a veces la gente**. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes. Para ello marca uno de los cuatro números que Astérix te recuerda:

Por ejemplo: *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?*

Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea ----- 1 2 3 4
2. Con qué frecuencia sientes que te falta compañía ----- 1 2 3 4
3. Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda ----- 1 2 3 4
4. Con qué frecuencia te sientes solo/a ----- 1 2 3 4
5. Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as ----- 1 2 3 4
6. Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea ----- 1 2 3 4
7. Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de tí ----- 1 2 3 4
8. Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean ----- 1 2 3 4
9. Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa ----- 1 2 3 4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado/a y unido/a a otra gente ----- 1 2 3 4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a ----- 1 2 3 4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes ----- 1 2 3 4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien ----- 1 2 3 4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás ----- 1 2 3 4
15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas ----- 1 2 3 4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende ----- 1 2 3 4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a ----- 1 2 3 4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo ----- 1 2 3 4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar ----- 1 2 3 4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda ----- 1 2 3 4

ESCALA DE ALEXITIMIA

Por favor, responde a una serie de cuestiones respecto a cómo te sientes. Elige la opción que consideres correcta o se acerque más a lo que piensas al respecto.

	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ligeramente en desacuerdo	4 Ligeramente de acuerdo	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo
AL1	A menudo estoy confundido con las emociones que estoy sintiendo.					1 2 3 4 5 6
AL2	Me es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos.					1 2 3 4 5 6
AL3	Tengo sensaciones físicas que los demás no pueden entender (por ejemplo, los médicos).					1 2 3 4 5 6
AL4	Soy capaz de expresar mis sentimientos fácilmente.					1 2 3 4 5 6
AL5	Cuando tengo un problema quiero saber su origen y no sólo hablar sobre él.					1 2 3 4 5 6
AL6	Cuando me siento mal no sé si estoy triste, asustado/a o enojado/a.					1 2 3 4 5 6
AL7	A menudo me siento confundido/a con las sensaciones que experimento.					1 2 3 4 5 6
AL8	Prefiero dejar que las cosas pasen solas, sin preguntarme por qué suceden así.					1 2 3 4 5 6
AL9	Tengo sentimientos que casi no puedo identificar.					1 2 3 4 5 6
AL10	Es importante entender mis emociones, o entender cómo me siento.					1 2 3 4 5 6
AL11	Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas.					1 2 3 4 5 6
AL12	La gente me dice que exprese más mis sentimientos.					1 2 3 4 5 6
AL13	No sé qué pasa dentro de mí.					1 2 3 4 5 6
AL14	A menudo no sé por qué estoy enfadado/a.					1 2 3 4 5 6
AL15	Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias que de sus sentimientos.					1 2 3 4 5 6
AL16	Prefiero ver programas de TV divertidos en vez de películas que cuentan problemas de otras personas.					1 2 3 4 5 6
AL17	Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos.					1 2 3 4 5 6
AL18	Puedo sentirme cercano a alguien, incluso cuando no hablamos.					1 2 3 4 5 6
AL19	Encuentro útil examinar mis sentimientos para resolver problemas personales.					1 2 3 4 5 6
AL20	Cuando tengo que concentrarme mucho en una película para comprender su historia disfruto menos.					1 2 3 4 5 6

ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTE

A continuación vas a encontrar unas frases que describen la **relación con TU madre y con TU padre**. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos. Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que **reflejen tu opinión personal**. Te recomendamos que empieces por MI MADRE. Cuando acabes, sigue con MI PADRE.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

	MI MADRE					MI PADRE				
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Suelo creerme lo que me dice	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Me presta atención cuando le hablo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Me dice cosas que me hacen daño	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Nos llevamos bien	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Si tuviese problemas podría contárselos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Le demuestro con facilidad afecto	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy enfadado/a, generalmente no le hablo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Le digo cosas que le hacen daño	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Intenta comprender mi punto de vista	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿En quienes estabas pensando cuando respondías?:

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propia madre
☐ Mi madrastra
☐ Otra mujer que cuida de mí

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propio padre
☐ Mi padrastro
☐ Otro hombre que cuida de mí

A continuación, encontrarás una serie de situaciones que forman parte de tu vida en la familia. En estas situaciones tus padres pueden responder de diferentes maneras.

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

A continuación, encontrarás una serie de situaciones que forman parte de tu vida en la familia. En estas situaciones tus padres pueden responder de diferentes maneras. Lee atentamente las preguntas y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas. Lo que más vale es la sinceridad.

Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4 (1 es igual a nunca; 2 es igual a algunas veces; 3 es igual a muchas veces; 4 es igual a siempre). Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en tu casa.

Ejemplo:

	Me muestra cariño	Se muestra indiferente
1. Si recojo la mesa	3	2

Has contestado 3 en el apartado "Me muestra cariño", que quiere decir que tu padre o tu madre te muestra cariño MUCHAS VECES cuando tú recoges la mesa.

Has contestado 2 en el apartado "Se muestra indiferente", que quiere decir que tu padre o tu madre ALGUNAS VECES se muestra indiferente cuando tú recoges la mesa.

Como ves, debes rellenar con un número cada una de las casillas que se te presentan para cada frase. Para cada una de las frases que te planteamos valora la reacción de tu PADRE y luego la de tu MADRE en función de estas expresiones:

ME MUESTRA CARIÑO: quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso/a de tí, te da un beso, un abrazo o cualquier otra muestra de cariño.

SE MUESTRA INDIFERENTE: quiere decir que aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de tí ni de lo que haces.

HABLA CONMIGO: cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona por qué no debes volver a hacerlo.

LE DA IGUAL: significa que sabe lo que has hecho y, aunque considere que no es adecuado, no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.

ME RIÑE: quiere decir que te riñe por las cosas que están mal.

ME PEGA: quiere decir que te golpea o te pega con la mano o con cualquier objeto.

ME PRIVA DE ALGO: es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; impedirte salir de la casa; encerrarte en tu habitación o cosas parecidas.

En primer lugar, responde en función de cómo reacciona en general TU MADRE ante estas situaciones. Recuerda que debes rellenar con un número de 1 a 4 cada casilla que se presenta para cada frase.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Muchas veces	4 Siempre
---------	---------------	----------------	-----------

MI MADRE:

SP1. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra Indiferente			
SP2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el instituto	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP5. Si llego a mi casa con buenas notas del instituto	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP6. Si ando sucio y desaseado	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP7. Si me porto adecuadamente (bien) en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona o en la calle	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP9. Si traigo a casa un informe de mala conducta o suspenso del instituto	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP10. Si cuando me dan permiso de salir de noche llego a la casa puntualmente	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP11. Si me voy de la casa para ir a algún lugar, sin pedirle	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega

permiso a nadie					
SP12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo, viendo la televisión o en Internet.	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en clase	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP14. Si cuido mis cosas y voy limpio/a y aseado/a al instituto o a otro lugar	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP15. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa (para comer, hacer tareas, llegar a casa)	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP20. Si me enfado mucho y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha dado (concedido)	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP21. Cuando no como la comida que me sirven en la mesa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP22. Si mis amigos o cualquier persona le dicen que soy buen compañero/a	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del instituto diciendo que me porto bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en el instituto	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			

SP25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP26. Si soy desobediente	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP27. Si como todo lo que me sirven en el plato	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP28. Si no falto nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido, molesto o me porto mal	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega

ESCALA DE CLIMA ESCOLAR

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen **cosas que pueden suceden en tu colegio o instituto**.

Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu colegio o instituto, marca VERDADERO (V)

Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu colegio o instituto, marca FALSO (F)

Por ejemplo: *Los/las alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase:*

Si crees que esto ocurre en tu colegio o instituto siempre o casi siempre, señala la opción V.

Si crees que normalmente no ocurre, marca la F.

Si consideras que ocurre en la mayoría de las clases, pero no en todas, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

1. Los/las alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase
2. En clase, los/las alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros
3. Los/las profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás
4. Los/las alumnos/as de esta clase están en las nubes
5. Los/las alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as
6. Los/las profesores/as muestran interés personal por los/las alumnos/as
7. A menudo los/las alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase
8. En esta clase se hacen muchas amistades
9. Los/las profesores/as parecen amigos más que una autoridad
10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los/las profesores/as
11. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad
12. Los/las profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los/las alumnos/as
13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase
14. En esta clase a los/las alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos
15. A veces, los/las profesores/as “avergüenzan” al/a la alumno/a por no saber las respuestas

16. Muchos/as alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos
17. A los/las alumnos/as les gusta ayudarse unos/as a otros/as para hacer sus deberes
18. Los/las profesores/as hablan a los/las alumnos/as como si se trataran de niños/as pequeños/as
19. A veces, los/las alumnos/as presentan a sus compañeros/as algunos trabajos que han hecho
20. Si en clase queremos hablar de un tema, los/las profesores/as buscan tiempo para hacerlo
21. En clase, los/las alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí
22. En esta clase muchos/as de los/las alumnos/as parecen estar medio dormidos
23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre
24. Los/las profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los/las alumnos/as
25. En clase, a veces, los/las alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta
26. En esta clase hay algunos/as alumnos/as que no se llevan bien
27. Los/las profesores/as no confían en los/las alumnos/as
28. A los/las alumnos/as realmente les agrada esta clase
29. Algunos/as compañeros/as no se llevan bien en clase
30. En clase, los/las alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen

ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL

Las frases que encontrarás a continuación describen **cosas que los demás piensan de tí o cosas que te gustaría que los demás pensasen de tí**. Por favor, lee todas las frases con atención y marca la casilla que mejor se ajuste a tí.

Por ejemplo: *soy popular y querido/a entre mis compañeros/as.*

En la primera columna, deberás marcar un 4 (siempre) si crees que los demás siempre piensan que eres popular y querido entre tus compañeros.

En la segunda columna, deberás marcar un 4 (siempre) si te gustaría que los demás siempre pensasen que eres una persona popular y querida.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

	LOS DEMAS PIENSAN QUE:				ME GUSTARÍA QUE LOS DEMÁS PIENSEN QUE:			
1. Soy popular y querido/a entre mis compañeros.....	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Soy un/a chico/a rebelde.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Soy una buena persona.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Me llevo bien con los demás.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Me salto las normas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Provoco líos y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Hago cosas en contra de la ley.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Soy un/a líder.....	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Tengo “mala” fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Soy “un/a chico/a duro/a”.....	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Se me pueden contar secretos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Soy un/a “matón/mantona” (alguien que intimida, amenaza, insulta o pega a los demás)	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Me meto en problemas con la policía.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Tengo buena fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Me va a ir bien en la escuela.....	1	2	3	4	1	2	3	4

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN EN LA RED

1. Accedo a mi red social con:	Mi ordenador personal	Móvil	Otros

2. Accedo a mi red social desde:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4
Mi casa				
Casa de un amigo				
El instituto				
Lugares públicos con Wi-Fi				

3. Me conecto desde el instituto:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4
Sólo en el recreo				
En los cambios de clase				
Incluso estando en clase				

4. En mi red social conozco en persona:	A todos mis contactos	A la mayoría de mis contactos	A casi nadie de mis contactos	A nadie de mis contactos
Messenger				
Facebook				
Tuenti				
Whatsapp				
Juegos en línea				
Twitter				
Otros:				

5. Salgo con amigos de mi red social:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4

6. En Internet uso:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4
Messenger				
Facebook				
Tuenti				
Whatsapp				
Juegos en línea				
Twitter				
Otros:				

7. Me conecto a mi red social:	Nunca	1 o 2 veces al mes	1 o 2 veces por semana	Al menos una vez al día	Siempre que puedo

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4
8. Me he sentido atacado/a por comentarios o imágenes que han colgado otros:				
9. Me he sentido atacado/a por comentarios o imágenes que he colgado yo:				

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	1	2	3	4
10. Uso mi red social porque es muy importante para mí.				
11. Uso mi red social porque me siento bien.				
12. Uso mi red social para conocer gente nueva.				
13. Uso mi red social para comunicarme.				
14. Uso mi red social para compartir fotos, música.				
15. Uso mi red social para ligar.				

En mi red social:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4
16. Quedo para salir con mis amigos/as.				
17. Me comunico más fácilmente.				
18. Hablo con gente que no veo a menudo.				
19. Estoy informado/a de lo que les pasa a mis amigos/as.				
20. Confío más en mis amigos/as.				
21. En mi red social mis amigos/as han conocido a nuevos/as amigos/as.				
22. En mi red social mantengo el contacto con amigos/as que hace tiempo que no veo.				
23. En mi red social me he sentido discriminado por ser como soy.				
24. Tengo la necesidad de estar conectado a mi red social continuamente.				
25. Si no me conecto a mi red social me siento mal y me pongo de mal humor.				
26. Cuando estoy conectado a mi red social no quiero que nadie me moleste.				
27. Pienso que la red social es importante para la vida de una persona.				
28. Siento que mis padres no entienden lo importante que es para mí la red social.				
29. Hablo con mis amigos/as de los temas más importantes para mí a través de la red social.				
30. En mi red social comento lo que pasa en el instituto.				
31. Mis enfados en la red social se mantienen cuando me desconecto.				

32. Para ser alguien hay que estar en una red social.				
33. Uso mi red social para ser quien me gustaría ser.				
34. Tener muchas visitas en mi red social significa que soy popular.				
35. Me siento rechazado cuando no me etiquetan en una foto en la que aparezco				
36. Uso mi red social porque me siento solo/a y necesito hablar con alguien.				
37. Pienso que en la red social es más fácil hacer amigos.				
38. Me resulta difícil hablar con mis amigos en general, no sólo con los de mi red social.				
39. Miento o le digo a mis amigos lo que quieren oír para conseguir lo que quiero, con comentarios en fotos o comentarios de la red social.				

ESCALA DE CIBERACOSO: AGRESORES

A continuación verás frases sobre conductas que algunos/as chicos/as hacen con el **TELÉFONO MÓVIL** y a través de **INTERNET** (redes sociales, Messenger, salas de chat/foros, etc.). Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.

1: Nunca:	2: Pocas veces:	3: Algunas veces	4: Bastantes veces	5: Muchas veces
0 veces	entre 1 y 2 veces	Entre 3 y 5 veces	entre 6 y 10 veces	Más de 10 veces

1. He insultado o puesto en ridículo a alguien1 2 3 4 5
2. He obligado a alguien a hacer cosas con amenazas1 2 3 4 5
3. He contado mentiras o rumores sobre.....1 2 3 4 5
4. He contado secretos de otro para fastidiarlo/la1 2 3 4 5
5. He enviado o trucado fotos o vídeos de alguien sin su permiso1 2 3 4 5
6. He amenazado a alguien para meterle1 2 3 4 5
7. He hecho llamadas y no he contestado o he dicho de conectarse y no he respondido1 2 3 4 5
8. He enviado cosas de miedo o cosas guarras a alguien para asustarlo/la o fastidiarlo/la1 2 3 4 5
9. Me he metido en el Messenger o en cuentas privadas de otros1 2 3 4 5
10. Me he hecho pasar por otro/a para hacer cosas malas en Internet o por el móvil1 2 3 4 5

ESCALA DE CIBERACOSO: VICTIMIZACIÓN

A continuación verás algunas frases que se refieren a comportamientos que algunos/as chicos/as han podido hacerte durante el último año para intimidarte o fastidiarte de verdad con el **teléfono móvil**. *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

1 Nunca	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Muchas veces
-------------------	---------------------------	-----------------------------	--------------------------

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	1	2	3	4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	1	2	3	4
3. Me han llamado y no han contestado	1	2	3	4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	1	2	3	4
5. Han compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
6. Han pasado o manipulado fotos o vídeos de mí o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme	1	2	3	4

A continuación, te preguntamos si te han ocurrido también estas situaciones durante el último año en **Internet (Messenger, correo electrónico, salas de chat/foros, fotolog)**. *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

1. Me han insultado o ridiculizado	1	2	3	4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas	1	2	3	4
3. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el Messenger, chat, foros	1	2	3	4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	1	2	3	4
5. Han compartido mis secretos con otros/as	1	2	3	4
6. Han pasado o manipulado fotos o vídeos de mí o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
8. Me han dicho, enviado o hecho cosas guarras para molestarme	1	2	3	4
9. Se han metido en mi Messenger o en mis cuentas privadas sin que yo pueda hacer nada	1	2	3	4
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet	1	2	3	4

Lo que te ha ocurrido con el teléfono móvil y con Internet, **¿aproximadamente** durante cuánto tiempo te ha pasado? *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses.*

	Móvil	Internet
No me ha pasado	0	0
1 mes (o menos)	2	2
Entre 3 y 6 meses	3	3
1 año (o más)	5	5

Durante el tiempo que se han metido contigo, ¿con qué **frecuencia** lo hacían? *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

	Móvil	Internet
No me ha pasado	0	0
Solamente fue 1 vez	1	1
Me ha pasado 2 o 3 veces	2	2
1 o 2 veces al mes	3	3
1 o 2 veces a la semana	4	4
Todos o casi todos los días	5	5

Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, **quién crees que te lo ha hecho.** *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses.*

	Móvil	Internet
A mí no me ha pasado	0	0
Compañeros/as del colegio		
- Los/las mismos/as que he pensado	1	1
- Otros/as	2	2
Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo	3	3
Gente que has conocido por Internet	4	4
Examigos/as, o exnovios/as	5	5
Personas que conoces pero no estás seguro/a de si son	6	6
Personas que no conoces: anónimas	7	7

Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, **¿quién crees que te las han hecho?** *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses.*

	Móvil	Internet
A mí no me ha pasado	0	0
Compañeros/as del colegio		
- Los/las mismos/as que he pensado	1	1
- Otros/as	2	2
Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo	3	3
Gente que has conocido por Internet	4	4

Si te ha pasado alguna situación de estas, ¿la has podido solucionar ? *Rodea con un círculo lo que tú pienses y escribe lo que te pedimos.*

No me ha pasado: 0 Sí: 1 Más o menos: 2 ¿Cómo?

Si te han pasado algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido a tí?

